



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Frihed som praksisværdi i moralsk og etisk læring

Wiberg, Merete

Publication date:
2007

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Wiberg, M. (2007). *Frihed som praksisværdi i moralsk og etisk læring*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



FRIHED SOM PRAKSISVÆRDI i moralsk og etisk læring

Merete Wiberg

Institut for Læring, Uddannelse og Filosofi

Aalborg Universitet

Marts 2007

Ph.d.-afhandling

Frihed som praksisværdi i moralsk og etisk læring

Ph.d.-afhandling

© 2007, Merete Wiberg

ISBN 078-87-91543-57-9 (e-book)

Udgivet som e-book af

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
Fibigerstræde 10
9220 Aalborg Øst
Tlf. 9940 9950
learning@learning.aau.dk
www.learning.aau.dk

Ph.d.-afhandlingen blev forsvaret 5. oktober 2007.

Den trykte udgave er udgivet i begrænset oplag. Henvendelse til forfatteren.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord

- s. 5

1. Indledning

Frihed som moralværdi og dannelsesværdi, s. 7

Menneskesyn, barnesyn og det moralske selv, s. 23

Afhandlingens forløb og struktur, s. 26

2. Moral og etik og moralsk og etisk læring

Indledning, s. 31

Begreberne moral og etik, s. 31

Moralbegrebet og Deweys etik, s. 33

Socialisering, moral og frihed, s. 42

Modstillingen mellem moral og etik og det pædagogiske paradoks, s. 44

Samspillet mellem moralsk og etisk læring, s. 46

Det indlejrede og udfordringen af det forudsigelige, s. 49

3. Et landskab af begreber i relation til moralsk og etisk læring og frihed

Indledning, s. 55

'Moral education' og 'character education', s. 56

Moralsk udvikling og barnesyn, s. 62

Barndomsmodeller, s. 63

Børnecentreret versus ikke børnecentreret pædagogik, s. 65

Piaget, Kohlberg og Johansson, s. 66

Peters og Dewey, s. 77

Barnet som moralsk person, s. 76

Values-education, s. 77

Værdipædagogik, s. 80

Dannelsesbegrebet, s. 82

Opsamling, s. 88

4. Dialog med det pædagogiske praksisfelt

Indledning, s. 89

Undersøgelsesfelt, empiri og data, s. 90

Teoretisk baggrund for analyse af data: Grounded Theory, s. 92

Amvendelse af analyseredskaber fra Grounded theory, s. 94

Den analytiske metode inden for 'philosophy of education', s. 95

Gennemførelse af de 4 interview, s. 100

Analyse af interviews ved hjælp af grounded theorys redskaber, s. 101

Diskussion af dagligsprogets begreber ved hjælp af den analytiske metode, s. 111

5. Frihedsbegrebet som praksisværdi

Indledning, s. 119

Ideer generelt, s. 119

Praksisværdier og frihed som praksisværdi, s. 126

Deweys bestemmelse af ideen frihed, s. 130

Frihedsbegrebet som ontologisk og normativt begreb, s. 134

Frihed som dobbeltbegreb og som strategisk og visionær ide, s. 139

Friheden på spil i pædagogisk praksis, s. 146

6. Det ontologiske og dannelsesteoretiske læringsbegreb

Indledning, s. 157

Læring via erfaring: Vane og frihedspraksis, s. 159

Disjunktion som læringens begyndelse, s. 173

Frihed som et læringsindhold i forhold til det moralske valg, s. 184

7. Frihed som praksisværdi i det moralske valg

Indledning, s. 187

Frihed som praksisværdi for det vælgende individ, s. 191

Anvendelse af moralsk viden: Dømmekraft, rådslagning og intelligent handlen, s. 194

Refleksion og intelligent handlen, s. 202

Alvorlighed, s. 209

Opsamling, s. 214

8. Afslutning

- s. 215

Resumé

- s. 221

English Summary

- s. 227

Litteraturliste

- s. 233

Forord

Denne afhandling har sit afsæt i en opmærksomhed på brugen af frihedsbegrebet i relation til det pædagogiske område. Opmærksomheden på brugen af begrebet blev i særlig grad skærpet, da jeg i 1999 blev ansat på det daværende Jelling Statsseminarium som pædagogiklærer og derved fagligt bevægede mig ind i det pædagogiske felt. Jeg blev opmærksom på, at i relation til opdragelses- og uddannelsesområdet bliver frihedsbegrebet flittigt brugt, men med stor uklarhed. Når man har en uddannelse i filosofi vækker uklare begreber naturligvis bekymring, idet filosofien har som et af sine vigtige projekter at få klarhed over begreberne. Frihedsbegrebet har altid haft min filosofiske interesse, og jeg satte mig derfor for teoretisk at afklare frihedsbegrebet i relation til det pædagogiske område. Som projektet undervejs flyttede sig blev frihedsbegrebet sat ind i en moralfilosofisk ramme og førte via studier af John Dewey til en tematisering af frihed som praksisværdi i moralsk og etisk læring.

Ønsket om at skrive en ph.d.afhandling har været undervejs i nogle år og blev i første omgang vedligeholdt ved en indskrivning som privatist ved Forskerskolen for Livslang Læring ved Roskilde Universitetscenter omtrent samtidig med, at jeg blev ansat som seminarielærer ved Jelling Seminarium. Det egentlige arbejde med at skrive afhandlingen blev påbegyndt da jeg i 2003 opnåede et stipendium ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet.

I forbindelse med tilblivelsen af afhandlingen har mange mennesker hjulpet mig. Jeg vil her takke min hovedvejleder Lennart Nørreklit og min bivejleder Palle Rasmussen for inspiration og støtte. På mit studieophold i efteråret 2004 ved Institute of Education, London University fik jeg stor hjælp af professor Terence McLaughlin, som ulykkeligvis døde alt for tidligt i foråret 2006. Jeg vil også takke Ole Skovsmose og Birthe Lund, som ved mit præforsvar i efteråret begge medvirkede til, at jeg kunne nå det sidste stykke. Endvidere tak til de øvrige ph.d.studerende ved instituttet, som løbende har givet respons på projektet. Tak til de lærere og pædagoger, som jeg fik lov til at interviewe. Tak til alle som har hjulpet mig undervejs.

Endelig tak til min mand Peter, som har været en uvurderlig støtte, og som positivt gik ind i rollen som alenefar, mens jeg var i London. Og tak til vores to drenge Kåre og Tøger, som har været levende kilder til inspiration under hele forløbet.

Merete Wiberg, marts 2007

1. INDLEDNING

Frihed som moralværdi og dannelsesværdi

Værdier konstituerer hele tiden menneskelige handlemåder, og derfor spiller værdier en central rolle i det menneskelige samvær, herunder det aspekt af menneskeligt samvær, som drejer sig om moralske handlemåder. Med moralske handlemåder menes der handlemåder, som tematiserer det gode og det onde, det rigtige og det forkerte og det gode liv. Gode handlemåder kan være, at vi hjælper andre, mens onde handlemåder kan være at afstå fra at hjælpe med henblik på at forhindre andre i at have det gode liv. Moral er et aspekt i alle menneskelige handlinger, hvor moralske værdier er på spil. Men hvad er moralske værdier? Svaret herpå må være, at moralske værdier er de værdier, som tematiserer ondt og godt, rigtigt og forkert og det gode liv. Det er ikke muligt at lave en udtømmende liste over moralske værdier, men det er muligt at udpege nogle. Mest oplagte er værdierne godt og ondt samt værdierne rigtigt og forkert, om end de kan være problematiske i og med, at de er konstituerende og definerende begreber for selve moralbegrebet. Andre moralværdier er ansvarlighed, hjælpsomhed, retfærdighed, mod og solidaritet samt disses modbegreber for nu blot at nævne nogle, som det er svært at blive uenige om.

Jeg vælger i denne afhandling at fokusere på én moralværdi med henblik på at analysere og udlægge et syn på denne i forhold til moralsk og etisk læring. Denne værdi er frihed. Når begrebet frihed tematiseres indenfor en ramme, som her betegnes moralsk og etisk læring, er frihed ikke blot at forstå som en moralværdi, men også som en dannelsesværdi. Afhandlingens projekt er at undersøge og udlægge frihedsbegrebets rolle som dannelsesværdi og dannelsesindhold i forhold til moralsk og etisk læring.

At forstå frihed som en moralværdi hænger sammen med, at frihed spiller en rolle i beskrivelsen af mennesket, som det væsen der handler moralsk. En moralsk person tilskrives indenfor de fleste moderne filosofiske traditioner egenskaber som selvbestemmelse, autonomi og ansvarlighed. Om end, der er forskellige udlægninger af disse egenskaber, er det fælles træk, at de i deres definition kræver et frihedsbegreb. Moralens mulighed betinges af frihedens mulighed hos blandt andet filosofen I. Kant, der bestemmer frihed som et praktisk postulat, der er en mulighedsbetingelse for, at mennesket

kan handle moralsk (Kant 1966, 1974). At handle moralsk kræver ifølge Kant, at mennesket er autonomt og således ikke er styret af andre. I Kants udlægning indebærer det, at mennesket følger sin egen fornuft. At denne fornuft af Kant udlægges som universel, er Kants måde at forene det individuelle med det almene.

At mennesket er et moralsk væsen, er en påstand, som igennem historien har været central for den menneskelige selvforståelse. Mennesket er det væsen, der kan dømme om godt og ondt, om end ikke altid perfekt, men i det mindste formår det at skelne imellem begreberne godt og ondt, og har således i udgangspunktet en helt grundlæggende moralsk evne. Indstiftelsen af denne evne beskrives mytologisk i *Det Gamle Testamente (Biblen, Første Mosebog 3, 4-6, 1992)*, hvor mennesket efter syndefaldet, hvor det havde spist af kundskabens træ, fik denne evne. At det også var denne evne, som medførte, at det måtte fordrives fra Paradis siger noget om, at det også er en byrde at kunne håndtere skellet mellem godt og ondt. Menneskets frihed som evnen til at skelne mellem godt og ondt udlægges i denne fortælling som indsigt. Men på grund af menneskets mangelfuldhed vil det altid for mennesket være en begrænset indsigt. Menneskets moralske evne i denne bibelske udlægning kan både opfattes som noget, det har fået i tilgift, og som en byrde det kunne være bedre at være foruden. I begge tilfælde spiller frihedsbegrebet en central rolle, idet mennesket må udlægges som frit, hvis det skal kunne håndtere at foretage en skelnen mellem godt og ondt. At kunne foretage denne skelnen kræver, at mennesket har evner dertil. Evner der kan udlægges ved hjælp af et begreb om dømmekraft.

Man kunne forestille sig en afindividualisering af menneskets moralske evne forstået således, at hvad der blev betegnet som henholdsvis godt og ondt, gennem en videnskabeliggørelse blev gjort til objektive domme, der ikke behøvede det enkelte menneskes dømmekraft, men blot dets evne til mekanisk at indpasse godt og ondt i manualer. Problemet med dette, hvis man ser bort fra, om det ud fra en ontologisk betragtning overhovedet lader sig gøre at forstå mennesket uden en eller anden form for dømmekraft, ville være, at det enkelte konkrete menneske ville blive frataget muligheden for at udøve sin dømmekraft og dermed muligheden for selv at slutte sig til og dømme om indholdet af det gode og det onde. Man kunne argumentere for, at menneskeheden som sådan ville have bevist sin frihed ved en afindividualisering af moralen og dermed bestemmelsen af, hvad det gode liv er. Men menneskets selvforståelse ville herved lide et tab, som måske og måske ikke kunne erstattes af et mere problemløst liv. Det enkelte menneskes mulighed for selv at drage slutninger, selv at udøve sin dømmekraft og dermed

også være overladt til at begå sin egne fejl og til at lære af disse repræsenterer et billede af mennesket som et fornuftigt, selvbestemmende, reflekterende og ansvarligt individ. Tilføjes et begreb om autenticitet fremkommer et billede af et menneske, som må tage den byrde på sig alvorligt at mene og ville sine handlinger, fordi den moralske handling indebærer, at individet handler autentisk og er troværdigt. I. Kant tematiserer indirekte i *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Kant 1974) den autentiske handling ved hjælp af begrebet om den gode vilje, idet han udtrykker, at kun den handling, som bygger på en god vilje, kan betegnes som moralsk. At handle ud fra sin gode vilje opfattes også i dagligsproget som indbegrebet af en handling, der knytter en persons ægte intentioner sammen med dets handlinger. Det betyder ikke, at man nødvendigvis handler af lyst, men at man handler i overensstemmelse med, hvad man finder rigtigt. Sabina Lovibond tematiserer i sin bog *Ethical Formation* (Lovibond 2002) forholdet mellem moralsk handling og person ved hjælp af et begreb om alvor. Hun skriver:

”...we can think of moral upbringing as seeking to establish a particular relationship between the learner and the words or gestures which she is becoming conversant. The relationship to be established is one that seems to create an opening for the language of seriousness...” (Lovibond 2002 s. 72).

Forstået således er også alvorlighed en moralværdi. En moralværdi som sammenknytter handlinger og person via et begreb om alvor og intentionen om at gøre det rigtige og det gode.

Ovenstående repræsenterer et billede af mennesket som frit individ. Et billede hvor frihed handler om at prøve selv, at lære gennem egne erfaringer, at udøve dømmekraft og at gøre dette med autenticitet og alvor. At indsætte det enkelte menneske i denne stræben er ikke at bestemme det som egoistisk, men derimod at indsætte det som ansvarligt i forhold til andre mennesker og i forhold til de omgivelser, som det i øvrigt er i. Frihed forstås på denne baggrund som en moralværdi i og med, at den forstås som konstituerende for det at være og blive et moralsk menneske, idet menneskets håndtering af det gode og det onde via dømmekraft, ansvarlighed i forhold til andre, alvorlighed og refleksion, bestemmes som dels en udfoldelse af frihedspraksisser og dels som kendetegnende for det moralske menneske.

Pædagogik handler grundlæggende om at danne og forme mennesker, hvor indholdet af dannelsen og formningen konstitueres af kulturelle og samfundsmæssige normer. På baggrund af ovenstående udlægning af frihed som en moralværdi og som central værdi i den menneskelige selvforståelse antages det, at frihed er en væsentlig moralsk og etisk dannelsesværdi. Jeg afgrænser denne udlægning af den menneskelige selvforståelse til en vestlig, moderne tænkning. En del af eksempel materialet i denne afhandling er taget fra dansk nutidig uddannelsestænkning, idet jeg har gennemført et mindre antal interviews med danske pædagoger og lærere, og afspejler således en dansk kontekst. Interviewmaterialet har, om end det bearbejdes systematisk, i afhandlingen status som eksempel materiale.

Projektet i denne afhandling er at foretage én udlægning af frihed som en dannelsesværdi i den pædagogiske bestræbelse, som handler om at lære mennesker at håndtere godt og ondt. Kendetegnende for denne udlægning vil være, at den er inspireret af John Deweys pragmatiske virkelighedsforståelse samt af en mere eksistentiel tilgang med henblik på en fokusering og insisteren på individet.

Vinklen kan endvidere beskrives som didaktologisk (Nielsen 2004). Med didaktologisk menes der, at der ikke gøres forsøg på at beskrive, hvilke metoder man kan anvende for at lære andre mennesker at blive moralske mennesker, men at bestræbelsen er at foretage en udlægning af frihed som et værdimæssigt grundlag for moralen som læringsområde¹. Didaktologisk kan det diskuteres, hvorvidt og hvorfor frihed er en grundlæggende værdi i forhold til den læring, som foregår i forbindelse med håndtering af moralske problemer i praksis og i forbindelse med mere iscenesatte situationer og diskussioner af moralske og etiske spørgsmål. Således er afhandlingens vinkel moralfilosofisk, dannelseseoretisk og didaktologisk. Overordnet indskriver afhandlingen sig i disciplinen pædagogisk filosofi.

I sidste ende handler moral og etik om det gode liv. Moralsk og etisk læring handler dermed om den vedvarende læring, som er indeholdt i det at leve det gode liv, og som er indeholdt i den vedvarende læreproces, der handler om, hvordan man som menneske håndterer spørgsmålet om godt og ondt. Man kan ikke lære at leve det gode liv, men læring er en del af det gode liv. Opdragelse og uddannelse gennemføres i et dannelseseoretisk perspektiv med henblik på, at mennesker overordnet skal leve det gode liv. Det vil sige, at

¹ Frede Nielsen bestemmer og definerer didaktologi således. ”Alligevel vil jeg med baggrund i sådanne overvejelser og behov foreslå termen *didaktologi* (adjektiv: *didaktologisk*) til betegnelse af teorien om undervisningsindhold, mål og begrundelse (idet jeg samtidig skelner mellem didaktologi og metodologi)) og reservere termen *didaktik* (adjektiv: *didaktisk*) til betegnelse af praksisrettet planlægning og beslutningstagen.” (Nielsen 2004, s.32).

det enkelte menneske opdrages og uddannes med henblik på selv at få det gode liv samtidig med, at det via opdragelse og uddannelse kan bidrage til, at andre mennesker får det gode liv. Læring forstås bredt og ontologisk som et menneskeligt vilkår i og med, at mennesket evindeligt er involveret i læreprocesser, idet det hele tiden lever udkastende og eksperimenterede og dermed hele tiden erfarer reflektorisk. Denne forståelse af læring er inspireret af John Deweys ontologiske læringsbegreb².

I pædagogisk sammenhæng forstås initieringen af læreprocesser fra to sider. Dels er læring en proces, som det enkelte menneske selv initierer, og dels initieres læreprocesser af andre mennesker og af de omgivelser, man er i. Andre mennesker er alle mennesker, som omgiver det enkelte menneske. I pædagogiske institutioner er der mennesker, som har det som deres særlige opgave at initiere andres læreprocesser. Derudover initierer alle mennesker på forskellig vis andre menneskers læreprocesser om ikke andet så blot som det at være tilstede som erfaringsmateriale. I forhold til børn har forældre en særlig rolle som opdragere og igangsættere af læreprocesser.

Moral og etik er betegnelser, som hverken står i læreplanerne for daginstitutioner eller på skemaet i den danske folkeskole. Længere henne i uddannelsessystemet er det også svært at få øje på et fag med betegnelsen moral og etik. Ikke desto mindre foregår der hele tiden moralsk opdragelse og etisk dannelse. Børn får af forældre, pædagoger og lærere at vide, hvis de gør noget, der opfattes som moralsk forkert eller moralsk rigtigt. Det vil sige, at de får det at vide og rettesættes, hvis forældre, pædagoger eller lærere mener, at de handler på en måde, som de opfatter som rigtig eller forkert. For eksempel får børn at vide, at de ikke må slå eller tale grimt om andre børn. Moral og etik tematiseres endvidere indirekte gennem antimobningskampagner i den danske skoleverden. Derudover konfronteres børn med mange typer af handlinger gennem det store medieopbud. De bliver ofte konfronteret med onde handlinger, som foregår ude i verden i form af vold, krige og magtkampe. De ser mennesker blive dræbt på grund af magtkampe, og de spørger måske deres forældre om, hvad det er, der foregår. De bliver tillige konfronteret med gode handlinger. For eksempel, når man i medierne ser hjælpearbejde udført i verden, og man ser mennesker, der forsøger at bringe glæde ind i andres liv.

² Bente Elkjær skriver, at for Dewey er læring ikke et epistemologisk spørgsmål, men "...handler om at blive til og vokse som menneske, som kultur og som samfund og kan derfor ikke afgrænses til at finde sted i særligt indrettede uddannelsesinstitutionelle rammer, men finder sted på langs og på tværs af livet som helhed." (Elkjær 2005 s. 85).

De bliver i medierne konfronteret med mennesker, der udfører onde handlinger herunder børn, der kan være børnesoldater eller som presset af fattigdom tilsyneladende handler egoistisk. Onde og gode handlinger må ses i den kontekst, som de optræder i. Er en børnesoldat for eksempel ond? Mangler en børnesoldat moralsk opdragelse og etisk dannelse? Dette er spørgsmål, som det ikke giver mening at svare på, fordi børnesoldaten tvinges mentalt og fysisk til at gøre det, som han gør. Derimod kan man forholde sig til, at der er børnesoldater i verden, og at dette må betegnes som moralsk forkasteligt i og med, at det ikke er rimeligt, at tvinge mennesker til at udføre de handlinger, som børnesoldater bliver udsat for.

Endvidere må man forholde sig til, at man lever i en verden med vold og magtkampe, hvor disse foregår både i fredelige danske skoler og i borgerkrigsramte lande. Naturligvis er der forskel på at mobbe et andet barn og på at skære maven op på en gravid kvinde, men grundlæggende er der i begge tilfælde tale om moralsk forkastelige handlinger. Børn udøver voldshandlinger imod børn. For nogle år siden i England blev et barn på to år slået ihjel af to andre børn. (Haydon 1999 s.1). I medierne kommer der løbende historier om børn, der piner andre børn, både ved psykisk og fysisk vold. Løbende bliver det diskuteret om børns manglende moral skyldes mangel på grænser, eller om de via computerspil og medier er blevet vænnet til vold. Svaret skal ikke afsøges her, men det skal påpeges, at børns moralske og umoralske handlinger kobles med frihed via grænsediskussionen, som handler om hvorvidt og hvordan der skal sættes grænser for børns opførsel og adfærd.

Medierne gør os løbende opmærksomme på, at nutidens børn mangler grænser og opdragelse. Nutidens danske børn beskrives i medierne som krævende og bestemmende. Også pædagoger og lærere gør opmærksomme på, at de ofte står med flokke af prinser og prinsesser, der hver især kræver fuld opmærksomhed, og som ofte er ligeglade med andre mennesker. Men kan manglende grænser og fraværende forældreautoriteter medføre ondskab? Jeg vil her, i stedet for at finde eksempler på udtalelser i medierne, give et litterært eksempel på en sammenkobling af manglende grænser, manglende nærvær og ondskab. Eksemplet er fortællingen 'Savannen' som indgår i Ray Bradburys science fiction fortælling: *Den illustrerede Mand* fra 1951 (Bradbury 1973). Scenariet er et fremtidshus, Lykkelivshuset, beboet af far, mor og to børn begge på 10 år. Huset er fuldstændigt automatiseret og indeholder foranstaltninger som forbinder beboernes tanker og ønsker med husets design og udstyr. Huset indeholder et børneværelse, som fuldstændig opfylder

børnenes ønsker, således at de ved hjælp af mentale forestillinger kan ændre scenariet i værelset. Da man træder ind i fortællingen er scenariet en afrikansk savanne, som fremtræder livagtig med løver, zebraer, lugte, lys og lyd. Forældrene er bekymrede for børnenes tiltrækning af værelset og diskuterer i den forbindelse deres opdragelse:

”Jeg aner ikke noget som helst, sagde han, andet end at jeg begynder at fortryde, at vi købte det værelse til børnene. Hvis børn er den mindste smule neurotiske, kan sådan et værelse...

- Det er ellers meningen, det skal hjælpe dem til at få afløb for deres neuroser på en sund måde.

– Jeg er snart ikke så sikker på det mere. Han stirrede op i loftet. Vi har givet børnene alt, hvad de nogen sinde har ønsket sig. Er det vores belønning for det? Hemmelighedskræmmeri, ulydighed.

– Hvem var det, der sagde: ”Børn er tæpper. Man skal træde på dem engang imellem?” Vi har aldrig løftet en finger. De er utålelige – lad os indrømme det. De kommer og går som de vil, de behandler os, som om det var os, der var deres børn. De er forkælede og ødelagte. – De har opført sig så underligt, lige siden du forbød dem at tage med den raket til New York for et par måneder siden.” (Bradbury 1973 s. 21).

Forældrene beslutter sig til at slukke for værelset og rejse væk på en fælles ferie, men inden de når så langt, når børnene at få lokket forældrene ind i værelset hvor de sluttelig fortæres af løverne på den afrikanske savanne. Børnene har fået magten og de bruger denne til udfoldelse af ondskab, idet de fjerner forhindringen for deres egen lystfulde udfoldelse, forældrene. Dette er ganske vist en science fiction fortælling, men den stiller spørgsmålet, om ondskab kan skabes ved mangel på opdragelse og mangel på autentisk nærvær. Og den fremsætter en moralsk skrækvision af, hvordan det kunne blive, hvis børn har fået lov til at bestemme for meget og forældrene er blevet usynlige og erstattet af mekaniske systemer, der automatisk tilfredsstiller børnenes ønsker. For sent sætter forældrene grænser, hvilket i denne fortælling resulterer i deres død. Hvis frihed var dannelsesværdi og opdragelsesindhold i denne fortælling, er der noget, som er gået for vidt. Frihed udlagt og initieret i opdragelse som grænseløs selvudfoldelse medfører i denne fortælling farlige og onde handlinger.

Men frihed er som regel en værdi, vi forbinder med noget godt og livsbekræftende. Spørger man i et hverdagsprog om, hvad indholdet af det gode liv er, vil frihedsbegrebet ofte dukke op. I mange menneskers selvforståelse er frihed et begreb, som hører det gode liv til. Frihed er forbundet med en forestilling om det enkelte menneskes mulighed for selvudfoldelse både i forhold til, at det ikke unødigt bremses i at udfolde sine muligheder og i forhold til, at det gives både sociale og materielle muligheder for at realisere sig selv. Endvidere forbindes frihed med valgsituationen, idet det enkelte menneske forstår valghandlinger som en praktisering af frihed, og som udtryk for, at mennesket tager sin egen skæbne på sig. Frihed forstået som valg kan både betegnes som en byrde og som menneskets enestående mulighed. Endelig forbindes frihed med tilstande af lykke, som bedst kan betegnes som stemningsfyldte tilstande, hvor indholdet varierer i forhold til, hvilket konkret menneske, der oplever frihed. Det kan være en følelse af frihed ved at være i naturen, en religiøs stemthed, en kunstnerisk stemthed eller bare en følelse af, at livet 'kører på skinner'. Frihedsfølelse er ikke kun et individuelt fænomen, men kan også findes i fællesskabet, hvor ovenstående følelser af stemthed deles med andre, og hvor den enkelte føler sig som en del af noget større.

Frihed kan som fænomen strukturelt forklares ved hjælp af begreberne ubestemthed og bestemthed. Det der ikke er bestemt, og som således er ubestemthed rummer endnu urealiserede muligheder. For at realisere mulighederne kræves en bestemmelse, en handling som i menneskelig praksis kan beskrives ved, at mennesket foretager et valg, som medfører en realisering af én mulighed, men samtidig udelukker andre muligheder. Som et mundheld siger, er et valg altid et fravalg. Man valgte at hjælpe ét menneske og fravalgte dermed muligheden for at hjælpe et andet. At være fri kan forklares både ved det ubestemte og det bestemte. Begreberne kræver hinanden. Menneskers liv ville være statiske uden begge dimensioner. At være fri er både at være uforløst og at være forløst. At være fri er både at være i en valgsituation og at have valgt. Dewey udlægger blandt andet frihed som forholdet mellem det ubestemte og menneskets muligheder for via intelligent handling at foretage bestemmelser og valg (Dewey [1929]1990 s. 197-198)³. Jeg vender tilbage til dette senere.

Frihed som dannelsesværdi i forhold til moralsk og etisk læring kommer ind som et begreb, der kan indfange og konstituere denne vekslen mellem det bestemte og det

³ Ved alle henvisninger til John Dewey vil der, med henblik på at læseren lettere kan identificere hvilket værk der henvises til, være angivet årstal for oprindeligt udgivelsesår og udgivelsesår for den udgave, som er anvendt i afhandlingen.

ubestemte i form af begreberne dømmekraft og refleksion og i form af de eksistentielle begreber ansvar og alvor.

I og med, at frihed er et centralt begreb i den menneskelige selvforståelse, spiller begrebet en væsentlig rolle i synet på, hvad det er for mennesker, der skal 'formes' i privatsfæren og i samfundets institutioner. At mennesker skal formes er en gammel tanke, som kan findes i *Det Gamle Testamente*, hvor mennesket som bekendt, skal formes i Guds billede (*Biblen* 1992, Første Mosebog, 1,27). Tanken genfindes i dannelsesbegrebet, hvilket især viser sig i det tyske begreb 'Bildung', som henviser til at mennesket i sin sjæl bærer billedet af Gud (Gadamer 1986 s. 16 [7/8]). Spørgsmålet om hvilke idealer, der skal ligge til grund for menneskets formning er imidlertid i disse senmoderne og postmoderne tider ikke så enkelt, for hvilket ideal kan man henvise til, og hvilket billede af hvilken gud skal mennesket forstå sig selv ud fra? En del af denne afhandling er viet til undersøgelsen og diskussionen af de afvigelser, der findes i forståelsen af begrebet.

At blive til som moralsk person kan beskrives som en ikke-lineær læreproces, der for alle mennesker er udstrakt over hele deres liv, fra de bliver født til de dør. Et menneske lærer hele tiden gennem sine erfaringer og ved, at det arbejder med sine erfaringer. Således lærer et menneske i både formelle og uformelle læringssituationer. Men er en moralsk person karakteriseret ved sine handlinger eller sin karakter eller ved begge dele? Hvordan sammenhængen er mellem en person og de handlinger personen udfører, er et spørgsmål, som diskuteres både i moralfilosofien og i den pædagogiske praksis.

Et synspunkt er, at ingen mennesker er onde eller forkerte i professionel pædagogisk sammenhæng. Kun deres handlinger er forkerte og onde.⁴ Dette synspunkt har jeg mødt i samtaler med både pædagogstuderende og pædagoger og lærere, hvor det ofte understreges, at det er handlingen og ikke barnet, der dømmes.⁵ Adskillelsen medfører, at man skelner mellem mennesket og de handlinger, som et menneske udfører. Således vil det ifølge denne logik i princippet være muligt konsekvent at udføre handlinger, som kan

⁴ Sigsgaard undersøger i bogen *Skældud* fænomenet skældud. Selvom skældud foranlediges af mange årsager, hvoraf ikke alle har et moralsk indhold, vil jeg alligevel citere en konklusion fra bogen, som er resultatet af et udviklingsprojekt: "1. Tingene skal siges, uden at barnet føler sig nedgjort. 2) Den voksne skal reagere på handlingen, ikke på personen. 3) Barnet skal have mulighed for at indgå i dialog." (Sigsgaard 2002 s. 43) Jeg er ikke uenig i denne konklusion, men bruger citatet til at påvise en tendens i den måde, pædagoger i deres selvforståelse mener at reagere på handlinger, de finder uhensigtsmæssige,

⁵ I et af de interviews jeg gennemførte i forbindelse med denne afhandling var følgende dialog med en lærer A: "A: Men det kunne være et spændende aspekt [ondskab] at få ind, for det er jo reelt det man er, når man gør nogle bestemte ting, så er man ond ved hinanden. Interviewer: Spørgsmålet er, om man selv er ond, eller om man handler ondt? A: Det skiller vi selvfølgelig meget ad – det skal vi også, altså en person – et barn er jo ikke ondt." (Interviewperson A).

karakteriseres som onde og forkerte, uden at det får dybere konsekvenser for opfattelsen af karakteren hos den person, der udførte disse handlinger. Dermed tematiseres karakterdannelse ikke som sammenhængende med de erfaringer mennesker får via de handlinger, de udfører. Påstanden her er, at karakterdannelse hænger sammen med de handlinger, mennesker udfører, idet handlinger udgør et erfaringsmateriale, som indgår i den læreproces, der kvalificerer den måde, hvorpå vi som mennesker lægger en linie for vores handlinger. Begrundelsen for, at pædagoger, lærere og forældre ikke vil stemple nogle børn som forkerte og onde er, at de ikke ønsker at stigmatisere børn i den rolle. Synspunktet giver god mening, fordi det åbner op for muligheden, at der er håb for alle, men samtidig medfører det, at det bliver svært at tematisere, hvordan ens handlinger virker ind på en persons karakter. Problemet er, at adskillelsen mellem person og handling medfører, at man mister blikket for kontinuiteten mellem de handlinger, mennesker udfører, og menneskers opbygning af en linie for handlemåder. Dermed ikke være sagt, at onde handlinger nødvendigvis fører til onde mennesker, idet onde handlinger netop kan føre til gode mennesker, hvis erfaringen vel og mærke inddrages i personens moralske og etiske læreproces. Synspunktet her er ikke, at lærere og pædagoger nu skal til at udnævne børn og udvalgte voksne som onde og forkerte, men at de skal være opmærksomme på, at menneskers handlinger og refleksioner virker tilbage på, hvordan man som menneske lægger en linie for sit moralske liv. Adorno stiller et relevant spørgsmål i essayet *Erziehung nach Auschwitz* (Adorno 1970), når han diskuterer, hvordan mennesket bliver ondt. Hvordan kunne det ske, det som skete i koncentrationslejren Auschwitz? Og kunne handlingerne skyldes mangler i den opdragelse, som de mennesker, der udførte de onde handlinger, havde fået? Adorno udlægger således ikke ansvaret alene til den enkelte person, men til en hel uddannelsestænkning. Opdragelse og dannelse er ikke kun den enkeltes personlige problem, men er også et politisk spørgsmål.

Synspunktet i denne afhandling er, at det enkelte menneske har dispositioner, men at det grundlæggende konstitueres via sine handlinger, erfaringer og refleksioner. At dette er tilfældet redegøres der blandt for af Dewey og Mead (Dewey [1932] 1989, Mead 1967). Hegel beskriver overordnet indsigten i sin dialektiske tænkning, som går ud på, at mennesket konstant forsøger at skabe mening, men at det hele tiden via tilbagespil og refleksion er nødt til at revidere sin forståelse af både omverdenen og sig selv. *Phaenomenologie des Geistes* (Hegel 1973) er en beskrivelse af en lang læreproces, hvor bevidstheden søger at komme til en forståelse af virkeligheden og dermed også til en

forståelse af sin egen placering i denne. Således er menneskers handlinger, erfaringer og refleksioner et materiale i den læreproces, der handler om at blive til som moralsk person. Dette er en læreproces, som aldrig ender og hvis forløb kan tage mange veje.

Et eksempel på en moralsk og etisk læreproces hos en voksen findes i Dostojevskis roman *Forbrydelse og Straf* (Dostojevski 2003). Hovedpersonen i romanen udfører en handling, som må betegnes som den yderste konsekvens af en forkert og ond handling; nemlig at dræbe to mennesker uden egentlig at have et motiv, men derimod en kynisk overvejelse som han i første omgang bruger til at retfærdiggøre mordene. Romanen beskriver hovedpersonens kvaler med at leve med sin handling. Er det muligt at leve et normalt liv efter at have begået en sådan handling, også hvis man ikke er blevet afsløret og dermed ikke skal bøde for sin handling? Bogens hovedperson er mistænkt men hverken anholdt eller bevisligt udøver af de to mord. Således har han alle muligheder for at gå fri. Men han kan ikke blive fri af sin samvittighed og tanken om at skulle leve med et billede af sig selv som kynisk morder. Vurderes den proces som en læreproces, lærer hovedpersonen ved hjælp af omgivelsernes reaktioner på mordene og ved hjælp af sine egne refleksioner. Hovedpersonen, som er studerende, har på et tidligere tidspunkt skrevet en artikel, hvor han argumenterer for, at nogle mord er legitime, hvis de udføres med henblik på at være midler for stærke personers fremtidige liv og karriere. Således er det ifølge hovedpersonen legitimt at dræbe en tilfældig pantelånerske, idet midlet helliger målet, som er at give ham selv midler til at gennemføre sit studium og dermed opnå en karriere. I tilgift vil han kunne redde sin familie fra fattigdom og sin søster fra et nødvendigt fornuftsægteskab. Problemet er, at hans eget velargumenterede synspunkt ikke giver mening, idet han ikke kan få sit billede af virkeligheden og sig selv til at hænge sammen, hvis handlingen skal fremstå som legitim. Billedet krakelerer og må erstattes af et nyt. Således ændres hans syn undervejs i romanen på baggrund af erfaring og refleksion. Hvor kommer frihedsbegrebet ind i denne sammenhæng? Det kommer ind som et begreb, hvormed man analytisk kan beskrive refleksionen og det eksistentielle valg. Det vil sige, at muligheden for at forstå og beskrive hovedpersonen foregår på baggrund af en vurdering af, at han med alvorsfuldhed foretager frie handlinger i form af refleksion og valg. Det er ikke de ydre omstændigheder, der dømmer hovedpersonen, idet han har mulighed for at slippe for formel straf. Det er den indre storm og alvorsfuldheden som straffer. Hvad der foregår i hovedpersonen betegnes også som en nagende dårlig samvittighed, hvor

samvittigheden i et filosofisk perspektiv er et fænomen, der indikerer nogle moralske grænser, som individet kontinuerligt må arbejde med at reflektere og vælge eller fravælge.

Historisk har værdien frihed haft en umådelig betydning og kan blandt andet findes inkarneret i Frihedsgudinden, slagordet for den franske revolution – 'Frihed, lighed og broderskab', i FN's menneskerettighedserklæringer og i den danske formålsparagraf for folkeskoleområdet:

”... Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”
(*'Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen'* §1, stk. 3 (LBK nr. 730 af 21/07/2000)).

Folkeskoleloven er blevet ændret i 2006, hvilket medførte en del diskussion og kritik i medierne og fra forskellige organisationer.⁶ Ovenstående blev ændret til:

”... Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” (LBK nr. 1195 af 30/11/2006).

Forskellen mellem den gamle og nye formålsparagraf består blandt andet i, at begrebet 'medbestemmelse' er fjernet. Desuden skal skolen ikke længere bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati, men kun 'være præget af'.

⁶ Det skal her nævnes, at diskussionen ikke kun omhandlede dette uddrag, men i høj grad gik på et afsnit, som sidestillede elevens alsidige udvikling med kundskabsområderne. Formålsparagraffen blev i 2006 ændret til følgende: »§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.« (LBK nr. 1195 af 30/11 2006).

I lov om social service, der gælder for daginstitutionsområdet, er frihedsbegrebet ikke så fremherskende i formålsparagraffen, som det er tilfældet i Folkeskoleloven. Frihed kan her tolkes ind i begreberne medbestemmelse, medansvar og selvstændighed.

”Dagtilbudene skal give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber.” (*Bekendtgørelse af lov om social service* §8 stk. 4 (LBK nr. 755 af 09/09/2002)).

Ovenstående formålsparagraffer dokumenterer, at frihed er en værdi, som er på spil i dansk uddannelsestænkning. Det fremstår ikke tydeligt, at frihed er på spil som et moralsk begreb, men i og med at begreber som deltagelse, medansvar, demokrati og medbestemmelse, pligter og forpligtende fællesskaber kan bestemmes som moralværdier, kan der argumenteres for, at ovenstående formålsparagraffer er udtryk for et krav om, at lærere og pædagoger iscenesætter rammer for moralsk og etisk læring.

Ovenstående formålsparagraffer danner grundlag for det pædagogiske arbejde, som udføres i Danmark og dermed for de midler og strategier som anvendes pædagogisk og de mål og visioner, der sættes for det pædagogiske arbejde.

Frihedsbegrebet vil i denne afhandling blive udlagt som et strategisk begreb i og med, at det kan bruges som redskab i forståelsen og formningen/manipuleringen af mennesket samtidig med, at frihed vil blive forstået som et visionært begreb – et begreb der kan bruges til at beskrive, forstå og forme ønsker og idealer om mennesket. Der er ingen grund til at forstå frihedsbegrebet naivt og tro, at det ikke spiller en rolle i magtspil, eller at det ikke bruges i skjult manipulation. Samtidig er der heller ingen grund til at fjerne de håb og visioner som indeholdes i frihedsbegrebet, og som handler om, hvordan vi moralsk kan udfolde os som mennesker enkeltvis og som individer i et samfund.

Terminologien vedrørende det område, som handler om, hvordan man opdrager, uddanner, danner og lærer nogle at blive moralske mennesker er omfattende, hvilket vil fremgå af kapitel 3. I første omgang vil jeg skitsere en række af begreber, der bruges indenfor området.

Fra den tyske tradition stammer dannelsesbegrebet (’Bildung’), der er det mest anvendte begreb i dansk sammenhæng. Inden for den analytiske liberale engelske tradition anvendes begrebet ’moral education’. Desuden anvendes begreberne ’character education’

(McLaughlin & Halstead 1999) og 'values education' (Brezinka, W. 1994)). Relateret til values education er den svenske retning værdipædagogik, som blandt andet repræsenteres af Gunnel Colnerud og Robert Thornberg og som tager udgangspunkt i empiriske studier. Den amerikanske filosof og uddannelses tænker John Dewey (Dewey [1909]1969, [1916]1996), som er en gennemgående tænker i denne afhandling, anvendte begrebet 'moral education', mens den engelske filosof Sabina Lovibond (Lovibond 2002), der befinder sig i en nutidig engelsk filosofisk tradition anvender begrebet 'ethical formation'. Dertil skal føjes at begrebet læring anvendes af ovenstående, men ikke specifikt som moralsk og etisk læring.⁷ Endelig er der en hel tradition vedrørende moralsk udvikling, som er udviklet af Piaget og Kohlberg, der begge lægger vægt på at forbinde moral og rationalitet.

Jeg vil primært bruge begrebet moralsk og etisk læring, hvor læringsbegrebet som tidligere nævnt forstås ontologisk. Desuden vil dannelsesbegrebet blive anvendt. Læringsbegrebet bruges således til at indfange det fænomen, at mennesker hele tiden lærer, mens dannelsesbegrebet bruges til at fremhæve den pædagogiske bestræbelse, det vil i denne sammenhæng sige overvejelser i forhold til det værdimæssige grundlag for initiering af moralsk og etisk læring. Således vil jeg skelne mellem et ontologisk og et dannelsesteoretisk læringsbegreb. Begrebet moralsk og etisk læring anvendes med henblik på at påpege et samspil mellem en moralsk og etisk dimension. Jeg udlægger dette samspil i kapitel 2.

I dansk sammenhæng anvendes begreberne moral og etik tilsyneladende ikke så ofte, hvis emnet er børns opførsel, hensigter, følelser og adfærd i forhold til andre mennesker samt idealer om at danne mennesker til et godt liv sammen med andre.⁸ Hvis de anvendes, og det vil sandsynligvis ikke være i den pædagogiske praksis, tales der om moralsk opdragelse og etisk dannelse. I pædagogisk praksis anvendes derimod hovedsagelig begreberne socialisering og dannelse.

Dermed ikke sagt, at der overhovedet ikke tales om moral og etik i dansk pædagogisk sammenhæng, men det ser ud til, at der er en tendens til at tale om socialisering og dannelse og endvidere, at det etiske perspektiv primært handler om lærerens rolle. Dette bekræftes ved opslag i f.eks *Psykologisk Pædagogisk Ordbog* (Hansen 1997), hvor der

⁷ R. S. Peters, som befinder sig i den engelske analytiske 'liberal education' tradition, bruger begrebet 'moral learning' (Peters 1974b). Ligeledes bruger C. Winch fra same tradition begrebet 'moral learning' i bogen *The Philosophy of Human Learning* (Winch 1998)

⁸ Det fremgik af de interviews jeg gennemførte, at de interviewede ikke brugte begreberne moral og etik i forbindelse med indskolingsbørnene, men derimod begreberne dannelse og socialisering.

ingen henvisning er til 'moralsk opdragelse', men derimod en længere beskrivelse af 'moraludvikling'. Etisk dannelse er heller ikke at finde i ordbogen.

I bogen *Opslagsbog om opdragelse* (Varming m.fl.2000) kan begrebet 'moral' eller 'moralsk opdragelse' ikke slås op særskilt. Opslaget 'etik' slutter således:

"Som voksen, som opdrager, som pædagog må man handle ud fra viljen til det gode, som man selv efter bedste overbevisning opstiller. Om resultatet bliver godt eller dårligt, kan man kun aflæse i samspillet med andre. Hvis det er godt, kan man fortsætte; hvis det er dårligt, må man ændre kurs – selvom man lige troede, at nu "havde man ellers gjort det så godt". Det er etikkens vilkår."(Varming m.fl. 2000 s. 52).

Ovenstående citat er ikke særligt præcist med hensyn til anvisninger i forhold til etikkens rolle i opdragelsen. Opdrageren må ifølge ovenstående citat selv på bedste beskub finde ud af, hvad der er rigtigt og forkert at gøre. Desuden er der i opslaget en fokusering på opdragerens etiske rolle. Hvad angår opdragelsen af barnet i etisk henseende er dette ikke på dagsordenen i dette opslag. Etik behandles desuden under opslaget 'dannelse' med angivelse af, at dannelsesbegrebet "er hermed i højere grad blevet koblet til sociale dimensioner end til etiske." (Varming m.fl. 2000, s. 41)

Ovenstående afspejler en uklarhed omkring begreberne moral og etik i forhold til det pædagogiske arbejde. En uklarhed som også viser sig i de interviews, som jeg har gennemført med pædagoger og lærere i indskoling. Jeg skal senere vende tilbage til disse interviews.

Denne afhandling diskuterer hvad mennesket foretager sig med frihed som moralsk værdi i relation til moralsk og etisk læring. Opgaven er svær, fordi frihedsbegrebet hele tiden skubber på for at blive til et noget, som findes inde i mennesket. Desuden er frihed et næsten helligt begreb, der fremsættes som en sandhed om mennesket, samtidig med at det er i risikozonen for at blive undermineret af mennesker, der pr. definition er iklædt umenneskelighed, fordi de underminerer andres frihed for at selv at kunne være frie. Som Bauman (Bauman 2003) påpeger, så er frihed et begreb, som er relationelt, og som er svært at opretholde for alle mennesker. Dets definition lægger op til, at hvis nogle er fri, så er der nogle andre, som ikke er det. Det skyldes, at frihed blandt andet er en betegnelse for, at man kan udfolde sig som man vil, og det medfører i sagens natur, at man risikerer at træde

på nogle andre og forhindre dem i, at gøre hvad de vil. Samme definition forhindrer også nogle i at gøre, hvad de vil, fordi frihed som udfoldelse af hvad man vil, også kræver ressourcer. Denne problematik ses tydeligt i FN's menneskerettighedserklæringer, hvor frihed både bestemmes som undladelse af gerninger mod mennesker med henblik på ikke at krænke deres integritet og udfoldelsesmuligheder, og samtidig bestemmes som tilførelse af ressourcer med henblik på at de overhovedet har muligheden for udfoldelse⁹.

Frihed er et begreb og en ide, som mennesket bruger i et vedvarende forsøg på at skabe mening og lykke for sig selv. Det der er interessant i denne sammenhæng, er at spørge, hvad begrebet bruges til, og om den måde det bruges på giver mening, eller om den leder til misforståelser og fejltagelser.

En særlig tematisering i denne afhandling er, at frihedsbegrebet ser ud til at spille en rolle i en modstilling mellem begreberne moral og etik, idet moral tilskrives ufrihed, mens etik tilskrives frihed. Denne modstilling eksemplificeres i de gennemførte interviews, men findes ikke kun der, idet den er underforstået i den danske definition af moral og etik. Ser man pragmatisk på denne modstilling og undlader at bestemme frihed som et noget, men derimod som en egenskab ved forskellige praksisser, så kan man bestemme selve opstillingen af modsætningsforholdet som et forsøg på at udøve en frihedspraksis. At arbejde med modsætninger betyder, at man opstiller en scene af muligheder, som forbliver i et såkaldt dialektisk spil på grund af modsætningsforholdet. Ideen med modstillingen, hvis den er opstillet retorisk, kan være at opfordre til refleksion og dermed til en frihedspraksis¹⁰. I denne afhandling undersøges relationen mellem moral og etik, og det hævdes, at relationen mellem disse ikke blot kan simplificeres til et dialektisk modsætningsforhold med frihed og ufrihed som modpoler. Forholdet er et andet, fordi

⁹ Artikel 18 eksemplificerer negativ frihed, forstået som retten til at undgå indblanding: "Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion; this right includes freedom to change his religion or belief, and freedom, either alone or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in teaching, practice, worship and observance." Artikel 25 eksemplificerer positiv frihed forstået som retten til ressourcer, der sikrer udfoldelse af frihed: "1. Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control. 2. Motherhood and childhood are entitled to special care and assistance. All children, whether born in or out of wedlock, shall enjoy the same social protection." (*Universal Declaration of Human Rights*. United Nations 1948) (<http://www.un.org/overview/rights.html/>)

¹⁰ Et eksempel herpå er filosofen Adorno, som i sin filosofi ved hjælp af paradokser forsøger at initiere en frigørende tænkning, hvilket viser sig i Adornos bevidste paradoksale måde at skrive på i for eksempel *Aesthetische Theorie* (Adorno 1973) Man kan diskutere om dette forsøg på at udfolde en frihedspraksis lykkes, eller om der blot er tale om en intellektuel øvelse, hvor Adorno glemmer at gå bag om paradokset som en social konstruktion, der udfoldes med henblik på at udøve en frihedspraksis.

frihed selv er et begreb, der vokser ud af et vilkår, som er, at mennesket er forankret i en virkelighed, hvor visse faktorer altid allerede er bestemt. Frihedsbegrebet indgår selv i denne forankring, og således kan man retorisk hævde, at heller ikke frihed er frit, fordi frihedsbegrebet selv er et begreb, der er underlagt menneskelige tilskrivninger og bestemmelser. Det interessante spørgsmål er, i denne afhandling, ikke at underminere begrebet som blot konstrueret, men derimod at spørge til, hvad det kan bruges til i menneskets selvforståelse og håndtering af omgivelserne, hvor mennesket vedvarende foretager udkast og bestemmelser. Måske er det det, som begrebet kan bruges til, at beskrive mennesket som dette udkastende og bestemmende væsen. Handlinger der kan bestemmes som frie er som tidligere nævnt del af en proces, der vedvarende handler om bestemmelse af det ubestemte, hvor denne bestemmelse tager sit udgangspunkt i, at det ubestemte har sine rødder. Derfor må frihedsbegrebet forklares både ved hjælp af det bestemte, situerede og forankrede og det, som udfordrer dette. Dewey udtrykker forholdet ved metaforisk at pege på, at en blomst, der udfoldes kommer ud af jord, rødder og stængler.

”It is assumed sometimes that if it can be shown that deliberation determines choice and deliberation is determined by character and conditions, there is no freedom. This is like saying that because a flower comes from root and stem it cannot bear fruit.” (Dewey [1922] (1988) s. 214).

Jeg vil i afhandlingen diskutere ovenstående spørgsmål med udgangspunkt i Deweys pragmatiske, konstruktive og antidualistiske filosofi. Deweys tænkning danner således et grundlæggende udgangspunkt og omdrejningspunkt for afhandlingen.

Menneskesyn, barnesyn og det moralske selv

Menneskesyn som videnskabelig kategori er i denne afhandling i sig selv et tematiseret område for undersøgelse. Afhandlingen har således menneskets forståelse af sig selv i forhold til frihedsbegrebet, og betydningen af denne forståelse for moralsk og etisk læring som et af sine temaer. Som sådan er afhandlingen et hermeneutisk projekt blandt andet inspireret af Gadamer's filosofiske hermeneutik (Gadamer 1986), hvor mennesket anskues

som et fortolkende væsen, der bevæger sig fortolkende og forstående rundt i verden. Langewand beskriver den hermeneutiske tilgang inden for uddannelsesforskningen, således:

”Within the educational sciences, ‘hermeneutics’ primarily signifies reflection upon and illumination of the concepts we use in daily life or in science to talk about things. It investigates the judgement that we have already made when we turn to things. To this extent, hermeneutics is an analysis of the ‘prejudgements’ we bring to the consideration of things.” (Langewand 2001 s. 144).

Langewand pointerer den hermeneutiske tilgang som en analyserende og ikke foreskrivende tilgang.

I projektet er der både en analyserende og et mere pragmatisk og konstruktivt syn på, hvad værdien frihed kan bruges til i menneskets forståelse af, hvad det vil sige at lære at blive en moralsk person. Den analytiske tilgang beror dels på en hermeneutisk tilgang og dels på en af R. S. Peters inspireret tilgang, som tager udgangspunkt i en redegørelse og diskussion af begrebsmæssige skemaer indlejret i hverdags sproget. Metoden betegnes som ’connective’ og er inspireret af den sene Wittgenstein (White & White 2001).

I forhold til den pragmatiske og konstruktive vinkel er det især Deweys pragmatiske syn på mennesket som er fremtrædende suppleret med læringsteoretikeren Jarvis’ (Jarvis 1992 og 2006) mere eksistentielle syn på mennesket. Dewey kan kritiseres for at have et noget instrumentalistisk syn på mennesket, hvilket imødegås i denne afhandling ved at inddrage synspunkter fra Jarvis vedrørende forholdet mellem, hvad han betegner som den socialt konstruerede virkelighed og den individuelle biografi. I denne sammenhæng inddrages endvidere den engelske filosof Lovibond (Lovibond 2002) der anvender begrebet seriøsitet i relation til etisk dannelse (ethical formation).

Mennesket omtales i denne afhandling som person. Personbegrebet vil blive behandlet med udgangspunkt i et begreb om et moralsk baseret selv, som formuleret af Charles Taylor i hans bestemmelse af det moralske selv.

”Who am I? But this can’t necessarily be answered by giving name and genealogy. What does answer this question for us is an understanding of what

is of crucial importance to us. To know who I am is a species of knowing where I stand. My identity is defined by the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determine from case to case what is good, or valuable, or what ought to be done, or what I endorse or oppose.” (Taylor 1992 s. 27).¹¹

Synspunktet er her, at et menneskes identitet hænger sammen med, hvad det værdsætter og hvilke værdier, der har betydning for det. Taylor anvender begrebet 'frame of horizons', som henviser til den betydningsramme det enkelte menneske tager udgangspunkt i, når det handler og vælger. Det kan undre, at han i forbindelse med dette begreb ikke relaterer sig i forhold til Gadamer's begreb om horisont (Horizont)¹², idet indholdet af begrebet 'frame of horizons' og horisontbegrebet har visse lighedspunkter, i forhold til en forståelse af, at det enkelte menneske befinder sig i en kulturel og sproglig ramme, som er udgangspunkt for dets måde at forstå og vurdere omgivelserne på. Samtidig er der forskelle mellem Taylors og Gadamer's begreber. En forskel mellem Gadamer's begreb om 'Horizont' og Taylors begreb om 'frame of horizons' er det analytiske udgangspunkt for forståelsen af individet. Mens Gadamer tematiserer individet og dets forståelse af sig selv og andre med udgangspunkt i et kulturelt og virkningshistorisk perspektiv, tematiserer Taylor det individualiserede individ i moderniteten og dets muligheder for at kunne forstå sig som et selv og som et individ med sin egen værdimæssige orientering. Han bruger i den forbindelse begrebet 'strong evaluation' (i kontrast til 'weak evaluation'), som henviser til, at det enkelte menneske har en række af vurderinger, som er særligt vigtige for dets forståelse af sig selv, herunder dets forståelse af sig selv som moralsk selv.¹³ Jeg vil i denne afhandling tage udgangspunkt i Taylors bestemmelse af det menneskelige selv og den menneskelige identitet som et moralsk selv. Samtidig vil jeg pointere indsigten fra Gadamer's position, at mennesket må forstås som alment og at det enkelte individ analytisk

¹¹ Jarvis henviser til C. Taylors definition af personbegrebet, som et moralsk baseret selv. (Jarvis 2006 s. 33).

¹² Gadamer bestemmer horisont således: "Alle endliche Gegenwart hat ihre Schranken. Wir bestimmen den Begriff der Situation eben dadurch, daß sie einen Standort darstellt, der die Möglichkeiten des Sehens beschränkt. Zum Begriff der Situation gehört daher wesentlich der Begriff des Horizontes. Horizont ist der Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkt aus sichtbar ist ... Wer Horizont hat, weiß die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes richtig einzuschätzen nach Nähe und Ferne, Größe und Kleinheit." (Gadamer 1986 s. 307-308 [286-287]).

¹³ Særligt kommer det moderne menneskes vilkår til udtryk i bogen *The Ethics of Authenticity* (Taylor 1991), hvor Taylor analyserer og diskuterer autenticitet som strategi og kriterium for at være en moralsk person, og dermed tematiserer, hvordan det enkelte menneske i moderniteten på godt og ondt underlægges et krav om autenticitet. Taylors projekt er at gribe autenticitetsidealet som et konstruktivt ideal i forhold til en forståelse af moralitet i det moderne samfund.

må forstås på baggrund af denne almenhed. Synspunktet her er således, at det er muligt at insistere på individet samtidig med, at der insisteres på det almene. Begrundelsen herfor er dels, at det almene ontologisk er et vilkår, og dels, at moral kun giver mening som alment fænomen. Det vil sige, at individet, som moralsk selv, dels må forstå sin måde at værdsætte på som kulturelt betinget, og dels må det overveje om det, som det tillægger værdi, er moralsk holdbart i relation til det almene vilkår. Hvordan individet, som alment og kontekstuel betinget, overvejer dette, er et centralt tema i afhandlingen, som vil blive behandlet med udgangspunkt i John Deweys nondualistiske tænkning. Taylor har ret i, at en bestemmelse af det moralske selv, hænger sammen med, hvad det enkelte individ værdsætter, men denne værdsættelse må ses i en almen kontekst.

Synet på mennesket i denne afhandling må endvidere opdeles i henholdsvis et barnesyn og et mere generelt menneskesyn. Afhandlingen handler bredt om moralsk og etisk læring, men bruger løbende teorier og diskussioner vedrørende børn som moralske personer. Disse teorier tematiserer spørgsmålet om det værdimæssige grundlag for moralsk og etisk læring, fordi diskussionen hovedsagelig går ud på, hvad børn skal lære med henblik på at blive moralske. Endvidere handler diskussionerne om, hvorvidt og hvornår børn kan betragtes som moralske personer. Det vil sige at teorierne tematiserer overgangen fra ikke at være en moralsk person til at blive en moralsk person samt spørgsmålet om, hvad der karakteriserer en moralsk person. Af denne grund er de interessante at inddrage.

Jeg har endvidere i forbindelse med denne afhandling interviewet et mindre antal pædagoger og lærere vedrørende deres syn på moral, etik, frihed og læring. Hensigten har været at fremskaffe eksempler på synspunkter i praksisfeltet vedrørende disse begreber og dermed om synspunkter vedrørende frihed som en grundlæggende dannelsesværdi i forhold til moralsk og etisk læring.

Afhandlingens forløb og struktur

Afhandlingen forløber som et tretrinsforløb, hvorigennem frihedsbegrebet som værdi i relation til moralsk og etisk læring løbende kvalificeres. Dette tretrinsforløb giver også et billede af forskningsprocessens forløb:

1. Undersøgelse af frihed som moralværdi og dannelsesværdi i relation til moralsk og etisk læring.
2. Begrebet 'praksisværdi' udvikles med henblik på at begrebsliggøre frihed som et aktivt og anvendt redskab i dannelses- og læringsmæssig praksis i relation til moralsk og etisk læring.
3. Begrebet 'frihed som praksisværdi i det moralske valg' udvikles i relation til moralsk og etisk læring med henblik på at udlægge på hvilken måde frihed som moralværdi kan forstås og begrundes som et dannelsesindhold og læringsindhold i moralsk og etisk læring.

Ovenstående trinsforløb giver som nævnt et billede af forskningsprocessens forløb, idet begreberne er udviklet gennem et eksplorativt studium, der startede med det enkle spørgsmål, om hvad frihed kan bruges til i en dannelses- og læringssammenhæng. Med udgangspunkt i frihedsbegrebets centrale rolle som moralfilosofisk begreb indsættes spørgsmålet i en begrebsramme, der betegnes moralsk og etisk læring. Herfra fortsættes til en undersøgelse og diskussion af, hvordan frihed som værdi virker og anvendes i praksis og til en Deweyinspireret konstruktion af begrebet praksisværdi med henblik på en forståelse af, hvordan værdier, herunder værdien frihed, kan udlægges som anvendt og virkende begreber i praksis. Endelig fremkommer spørgsmålet, hvordan frihed ontologisk og dannelsesteoretisk kan udlægges i relation til moralsk og etisk læring. Dette spørgsmål fører til svaret, at friheden som moralsk og dannelsesteoretisk begreb spiller en central rolle som læringsindhold i forhold til det moralske valg. Denne rolle beskrives via en udlægning af frihed som praksisværdi i det moralske valg i forhold til moralsk og etisk læring. *Afhandlingens grundlæggende forskningsspørgsmål er således en undersøgelse af, på hvilken måde frihed som moralværdi kan udlægges og begrundes som lærings- og dannelsesindhold i relation til moralsk og etisk læring.*

Afhandlingens forløb er:

Kapitel 1, som er dette kapitel og indledning, indeholder en begyndende indkredsning af frihed som moral- og dannelsesværdi samt en præsentation og afgrænsning af projektet.

Endelig foretages der en beskrivelse af afhandlingens overordnede struktur og mere konkrete forløb.

Kapitel 2 indeholder en terminologisk diskussion af begreberne moral og etik samt begrebet moralsk og etisk læring. Der foretages en diskussion af moralbegrebet med udgangspunkt i en redegørelse for Deweys etiske tænkning. I den forbindelse redegøres der for Deweys kritik af dualistisk tænkning og hans udvikling af begrebet intelligent handling, som er en transformation af et rationalitetsbegreb, der tager udgangspunkt i en skarp skelnen mellem fornuft, som sæde for sikker viden på den ene side og erfaring og handling, som område for usikker viden, på den anden side. I relation til den terminologiske diskussion af begreberne moral og etik og moralsk og etisk læring, samt i relation til redegørelsen for Deweys antidualistiske standpunkt, inddrages begrebet det pædagogiske paradoks med henblik på en udlægning af forholdet mellem moralsk og etisk læring samt en diskussion af frihedsbegrebets rolle i dette forhold. Endelig udlægges moralsk og etisk læring som et samspil mellem det forudsigelige og udfordringen af det forudsigelige, idet spørgsmålet om, hvad det vil sige at være et moralsk selv i en senmoderne virkelighed, tages op.

Kapitel 3 indeholder en redegørelse for en række begreber og positioner, som relaterer sig til moralsk og etisk læring. Deraf overskriften på kapitlet, som er et 'landskab af begreber'. Kapitlet er et positioneringsafsnit, hvor der redegøres for, på hvilken måde frihed anvendes og begrundes inden for især 'moral education' traditionen. Kapitlets funktion er at indsætte Deweys tænkning i et landskab med forskellige tematiseringer af begrundelser for læringsindhold, når mennesker skal lære moral og etik, idet frihedsbegrebet indsættes som gennemgående tema. 'Moral education' traditionen udlægges især på baggrund af R. S. Peters og diskuteres i relation til Deweys forståelse af uddannelsestænkning. I relation til 'moral education' redegøres der desuden for 'values education' og den svenske værdipædagogik. Idet synet på barnet er et centralt tema indenfor 'moral education' traditionen og i Deweys tænkning redegøres der for denne. I relation hertil inddrages J. Piaget, L. Kohlberg, E. Johansson og G. Matthews med henblik på en diskussion af barndomsmodeller. Endelig redegøres der for den klassiske dannelsesstænkning via W. Klafki og H.-J. Gadamer, idet der i særlig grad fokuseres på anvendelsen af værdien frihed

inden for denne tradition. Deweys position relateres til den tyske dannelsesstradition via L. Løvlie og P. Standish.

Kapitel 4 indeholder en redegørelse og analyse af et mindre antal interviews gennemført med lærere og pædagoger. Fokus i disse interviews var på begreberne moral, etik og frihed. Interviews er analyseret ved hjælp af Grounded Theorys redskaber. Udvalgte udsagn fra interviews danner i kapitlet baggrund for at indgå i en art sokratisk dialog med praksisfeltet. Et resultat af denne 'dialog' er opdagelsen af, at frihedsbegrebet for de interviewede er svært at håndtere, og at de derfor løber ind i modsigelser, fordi de forstår frihed som en essens i mennesket. Samtidig kan man med inspiration fra Wittgenstein hævde, at den dagligdags brug af sproget er i orden, idet begreber bruges i forskellige sprogspil. Interviews er ikke tænkt som empirisk materiale, der kan repræsentere danske læreres og pædagogers opfattelse af frihed, moral og etik, men er tænkt som et eksempel materiale.

Kapitel 5 indeholder udviklingen og en definition af begrebet praksisværdi, som er inspireret af Deweys pragmatiske udlægning af ideer og Gadammers hermeneutiske filosofi. Frihed udlægges som en praksisværdi, og definitionens forskellige aspekter diskuteres. Efterfølgende diskuteres Deweys syn på frihedsbegrebet. Efter en diskussion af frihedsbegrebet ontologiske og normative status gennemgås således strategiske og visionære aspekter ved frihedsbegrebet via Foucaults begrebet om selvteknologi og Baumans sociologiske bestemmelse af frihedsbegrebet. Endelig undersøges værdien frihed som en værdi i praksis. Dette gøres blandt andet ved hjælp af den senere Wittgensteins begreb om sprogspil og ved inddragelse af eksempler fra interviewmaterialet.

Kapitel 6 indeholder en tematisering af læringsbegrebet med henblik på at sætte dette i relation til moralsk og etisk læring. Der foretages en opdeling af læring, som et ontologisk begreb, i en ontologisk og en dannelsesteoretisk læringsdimension, idet disse dimensioner bruges til at indkredse karakteristika ved et læringsbegreb, der angår moralsk og etisk læring. Læringsbegrebet diskuteres med udgangspunkt i Deweys teori om læring samt ved hjælp af det centrale begreb 'disjunktion' i Jarvis' læringsteori. Begrebet disjunktion bruges til at tematisere spørgsmålet om individets mulighed for unikhed og autenticitet i

relation til læring. Endelig afsluttes kapitlet med at introducere begrebet om frihed som praksisværdi i det moralske valg.

Kapitel 7 indeholder en udlægning af dimensioner i begrebet om frihed som praksisværdi i det moralske valg. Disse dimensioner er: Dømmekraft, rådslagning, intelligent handlen, refleksion og alvorlighed. Der argumenteres, ved en gennemgang af de enkelte dimensioner, for, at frihed som praksisværdi er egenskab ved disse dimensioner og dermed kan begrundes som dannelses- og læringsværdi i relation til moralsk og etisk læring. Der inddrages endvidere et eksistentialisk perspektiv i forhold til at tematisere valget som centralt for at forstå, hvad det vil sige at være og at lære at blive en moralsk person.

Kapitel 8 indeholder afhandlingens afslutning, som består i en opsamling og sammenfatning af afhandlingens temaer og konklusioner.

2. Moral og etik og moralsk og etisk læring

Indledning

Jeg vil som udgangspunkt i dette kapitel diskutere terminologiske spørgsmål vedrørende moral og etik. Dernæst vil jeg diskutere, hvorfor frihedsbegrebet er centralt i forhold til at forstå relationen mellem moral og etik og moralsk og etisk læring. Denne diskussion giver anledning til en diskussion af moralbegrebet. Med henblik på at diskutere dette, samt at introducere Deweys pragmatisk moralbegreb skitseres Deweys etik med særlig vægt på hans omtolkning af rationalitetsbegrebet til et begreb om intelligent handling. Et begreb som relaterer sig både til vane og refleksion.

Dernæst vil frihedsbegrebets rolle i forhold til moralsk og etisk læring blive tematiseret ved hjælp af begrebet det pædagogiske paradoks. Dette begreb vil blive brugt som udgangspunkt for at diskutere et grundlagsproblem i paradokset, som angår forholdet mellem moralsk og etisk læring.

Begreberne moral og etik

I en dansk og nordisk sammenhæng forstås begreberne moral og etik ofte som betegnelser for noget forskelligt.¹⁴ Denne forskel er mindre udbredt i engelsksproget litteratur, hvor begreberne ofte anvendes ensbetydende. I nogle sammenhænge vil 'ethics' dog betyde det filosofiske studie af moralen, hvor 'morality' defineres som de moralske principper, som der leves efter i en specifik gruppe (Audi, 1997, s. 244). I dansk sammenhæng vil begreberne, som nævnt, nogle gange blive anvendt ensbetydende, men der er en tendens til, at der skelnes. Moral defineres som det moralkodeks der leves efter i en given kultur, mens etikken defineres som refleksionen over moralen. Denne skelnen kan være nyttig, men den kan også være problematisk, hvis synspunktet er, at det giver mening at foretage

¹⁴ Moral og etik betyder det samme på henholdsvis latin og græsk. Etik (af græsk ethos) betyder sædvane, sæder, mens moral (af latin mos) betyder skik. Begge begreber refererer således til levemåder. I praksis og især i dagligsprog i Danmark skelnes der mellem moral og etik. Ofte anvendes begge begreber i sammenhæng som f.eks. 'set ud fra et moralsk og etisk synspunkt...'

en skarp adskillelse mellem moral og etik. Jeg vil argumentere for, at der er en grund til, at der er et skel, fordi der er forskellige dimensioner i grundlaget for, hvad mennesker lærer er gode og onde og rigtige og forkerte handlemåder, men at det som nævnt er problematisk at foretage en skarp adskillelse mellem moral og etik. Det giver ikke mening at tale om en moralsk person, der blot blindt følger et moralkodeks. Det giver heller ikke mening at tale om en etisk person der kun kan reflektere over et givent moralkodeks, men som ikke kan handle i forhold til et moralkodeks. Distinktionen mellem moral og etik foretages i ovenstående redegørelse ved hjælp af et refleksionsbegreb, men refleksion kan i denne sammenhæng ikke kun forstås alene ved hjælp af et begreb om etik. Den refleksion, som karakteriserer et begreb om etik må ses i sammenhæng med et begreb om moral.

Refleksion eller refleksiv tænkning vil jeg i denne sammenhæng beskrive som en frihedspraksis, der er konstitueret af en moralsk dimension, men som analytisk kan betegnes som en etisk dimension. Jeg vil bestemme denne frihedspraksis pragmatisk som en bevidst eksperimenterende tilgang til noget givent, i dette tilfælde moralkodeks, som praktiseres i en kulturel sammenhæng. Den pragmatiske bestemmelse af refleksiv tænkning kan henføres til Deweys kritik af et rationalitetsbegreb, der tager udgangspunkt i en skarp skelnen mellem fornuft, som sæde for sikker viden på den ene side og erfaring og handling, som område for usikker viden på den anden side. Alternativt bestemmer Dewey rationalitetsbegrebet som intelligent menneskelig handling. (Dewey [1929] (1990, [1922] 1988) Biesta & Burbules 2003 s. 22 og s. 38-40). Begrebet om intelligens er udtryk for, at rationalitet må forstås på baggrund af menneskets vilkår, som på den ene side er, at det lever i en usikker virkelighed, som det ikke er muligt at trække sig tilbage fra ved at forestille sig, at fornuften er sæde for aktiviteter, som ikke infiltreres af erfaring og handling. At vide foregår, ifølge Dewey, ikke som isolerede aktiviteter i en instans, som vi kalder fornuft, men derimod som resultat af en aktivitet, hvor intellektuelle evner, erfaring og handling spiller sammen. Endvidere er viden ikke absolut, men altid foreløbig, idet al praktisk handling ifølge Dewey har et element af usikkerhed (Dewey[1929] 1990 s. 21). Den moralske handlings vilkår er tilsvarende en usikker virkelighed, som kræver intelligent menneskelig handling med henblik på at undgå dumhed og tilfældighed.

Med henblik på at nuancere diskussionen af skellet mellem moral og etik vil jeg i det næste afsnit redegøre for og diskutere Deweys moralbegreb og begrebet intelligent menneskelig handling.

Moralbegrebet og Deweys etik

Dewey skelner mellem 3 niveauer for menneskelige handlemåder, hvor det første niveau er biologisk eller økonomisk behovsbetinget, mens det andet niveau svarer til, at man som menneske forholdsvist ureflekteret handler i overensstemmelse med normer og vaner. Det tredje niveau er det niveau, hvor individet kritisk og refleksivt overvejer rimeligheden af indlejrede og gruppebestemte handlemåder:

”We may also find it convenient to distinguish *three levels* of behaviour and conduct: (1) behaviour which is motivated by various biological, economic, or other non-moral impulses or needs (e.g., family, life, work), and which yet has important results for morals; (2) behaviour or conduct in which the individual accepts with relatively little critical reflection the standards and ways of his group as these are embodied in customs or *mores*; (3) conduct in which the individual thinks and judges for himself, considers whether a purpose is good or right, decides and chooses, and does not accept the standards of his group without reflection.” (Dewey [1932] 1989 s. 12).

Niveauforskellen er, som det ses af ovenstående citat, til stede. Det 1. niveau tematiseres ikke i denne sammenhæng, mens 2. og 3. niveau ækvivalerer forholdet mellem moral og etik. Et yderligere niveau kunne være at skelne mellem dagligdags refleksioner over moralske handlemåder og deciderede etiske teorier. Dewey skelner ikke skarpt mellem udformede moralteorier og menneskets refleksioner i forbindelse med valg af handlemåder:

”For what is called moral theory is but a more conscious and systematic raising of the question which occupies the mind of any one who in the face of moral conflict and doubt seeks a way out through reflection. In short, moral theory is but an extension of what is involved in all reflective morality.” (Dewey [1932] 1989 s. 164).

For Dewey er der således kun en gradsforskel mellem menigmand- og kvindes refleksioner over handlemåder og moralteorier, hvor refleksionerne systematisk er udfoldet.¹⁵ I denne sammenhæng samler interessen sig om forholdet mellem moral forstået som sædvane eller 'Sittlichkeit' og etik forstået som det 'almindelige' menneskes refleksioner over moralen. Hvilket moralbegreb kan danne udgangspunkt for en forståelse af grundlaget for moralsk og etisk læring? Jeg vil bruge John Deweys moralteori/etik som udgangspunkt for en diskussion. Styrken og svagheden ved Deweys moralteori er, at han ikke har en egentlig moralteori, hvis man med en sådan mener en moralteori, der bygger på fastlagte principper. Hans moralteori kan bestemmes som en situationistisk etik, hvor moralske vurderinger må tage udgangspunkt i konkrete situationer, idet et konkret menneske forsøger at foretage en intelligent handling i forhold til situationen. I den sammenhæng spiller begrebet 'moral deliberation'¹⁶ en væsentlig rolle, som personens værdimæssige overvejelser og forsøg på at forestille sig mulige konsekvenser af forskellige handlemuligheder. Desuden er det handlende menneskes karakter ifølge Dewey væsentlig i forhold til, hvordan situationen bedømmes og hvilke valg der træffes.

Moralsk overvejelse ('moral deliberation') adskiller sig ifølge Dewey fra andre former for overvejelser ved, at der ikke er tale om en kvantitativ kalkulation i forhold til værdier, men derimod om en kvalitativ vurdering af værdier. Dewey udtrykker det således, at der er tale om moralsk værdi, hvis det har betydning for og gør en forskel i bestemmelsen af, hvad man gerne vil være, frem for hvad man gerne vil have.¹⁷

"Moral deliberation differs from other forms not as a process of forming a judgment and arriving at knowledge but in the kind of value which is thought about. The value is technical, professional, economic, etc., as long as one thinks of it as something which one can aim at and attain by way of having, possessing; as something to be got or to be missed. Precisely the same object

¹⁵ Deweys synspunkt kan diskuteres, idet der er stor forskel på formelle moralfilosofiske diskussioner og teorier og dagligdagens samtaler og diskussioner angående rigtigt og forkert. Man kan med Wittgensteins begreb om sprogspil sige, at der er tale om vidt forskellige sprogspil i henholdsvis akademiske filosofiske kredse og dagligdagens situationer. Derfor kan der i nogle tilfælde være tale om, at akademiske sprogspil om moralske spørgsmål og principper, udvikler sig næsten uafhængigt af hverdagslivets sprogspil om moralske spørgsmål.

¹⁶ 'Deliberation' definerer Dewey således: "...reflection when directed to practical matters, to determination of what to do, is called deliberation." (Dewey [1932]1989 s. 273-274).

¹⁷ Jævnfør her afsnittet 'menneskesyn, barnesyn og det moralske selv' i kap 1. Forskellen mellem at være og at have tematiseres i relation til Jarvis' eksistentialistiske læringsteori i kapitel 6.

will have a moral value when it is thought of as making a difference in the *self*, as determining what one will *be*, instead of merely what one will *have*.” (Dewey [1932]1989 s. 274).

Et eksempel på dette kunne være overvejelser om, hvorvidt man skal hjælpe andre. Den ikke moralske overvejelse går på, hvad man kan få ud af det i forhold til ydelser og gennydelser. Den moralske overvejelse handler derimod om, hvordan man i en vurdering af sig selv overvejer, hvilket menneske man gerne vil være, og hvilke værdier, man ønsker, skal være gældende generelt for menneskers handlemåder. Som Dewey skriver, så er den moralske overvejelse dramatisk og der gøres brug af forestillingsevnen med henblik på at udregne mulige konsekvenser af en handling. Man kan dertil tilføje, at det ikke kun handler om direkte konsekvenser, men også om værdimæssige konsekvenser, det vil sige, hvilke værdier kan sætte sig igennem. I forhold til eksemplet 'at hjælpe andre' kan der i et menneske foregå 'indre' storme, som for og imod overvejer, om det skal hjælpe. Ovenstående citat peger på, at Dewey har et begreb om et 'moralisk selv'. Jeg kritiserer i afhandlingen Dewey for at mangle en eksistentiel dimension i sin filosofi. Jeg vil overordnet fastholde denne kritik, men samtidig pege på, at han i ovenstående citat momentant har fat i en eksistentiel dimension. Nemlig spørgsmålet om, hvad det vil sige at være i modsætning til at have. Denne distinktion foretages også af P. Jarvis. Jeg vender tilbage til denne i kapitel 6.

Et problemfelt i Deweys etik er den nævnte mangel på en egentlig moralteori, for hvilke rettesnore opstiller Dewey for moralske handlinger? Den nemmeste måde at definere moral på ville være en dogmatisk definition. Den ville blot kræve, at mennesker lærer at adlyde en række regler og lærer at handle i overensstemmelse med disse. Men en sådan moralteori vil umuliggøre et frihedsbegreb som andet end et sandheds- og trykkelbegreb. Hvis frihed skal tænkes som en aktiv og eksperimentel ide, der kan beskrive menneskelige handlinger som eksperimenterende og afprøvende behøves der en moralteori, som tager højde for, at der kan indtænkes et frihedsbegreb, og at man pragmatisk kan siges 'at have brug for' et frihedsbegreb. En moralteori, hvor principper ikke er statiske, men på den anden side heller ikke tilfældige. Et bud herpå er, at tage udgangspunkt i, at principper ikke er 'noget' som skal findes, men derimod vedvarende og eksperimentelt skal fremsættes på baggrund af erfaring og refleksion. Deweys teori giver et godt bud på, hvordan man undgår et dogmatisk moralbegreb og

giver dermed mulighed for, at indtænke et frihedsbegreb. Dewey kunne, som det senere vil fremgå i analysen af frihedsbegrebet, være mere præcis i sin bestemmelse af frihed, men det er uomtvisteligt, at han giver mulighed for at indtænke et begreb om frihed. Dette sker blandt andet på grund af Deweys udgangspunkt i en demokratitænkning, og fordi Dewey hele tiden undgår, at foretage absolutistiske bestemmelser. Dette ses blandt andet i hans principbegreb. Dewey skelner mellem regler og principper, idet han i moralsk henseende foretrækker principper frem for regler. Principper forstår han som generaliserede ideer, der anvendes som redskaber i vurdering af situationer. Vigtigt er det ifølge Dewey, at principper ikke stivner, men at de anvendes som et intellektuelt redskab (Dewey [1932]1989 s. 276 og s. 280). Jeg er enig med Dewey i, at man kan tale om principper uden at man nødvendigvis behøver at tale om dogmatiske principper. Forstås principper som redskaber, kan disse anvendes af det enkelte menneske i dets vedvarende bestræbelse på at lægge en linie for sig selv som moralsk person. En linie, som det enkelte menneske hele tiden må arbejde med og revidere om nødvendigt, og som samfundet tilsvarende på demokratisk vis må arbejde med. Principfasthed er kun et gode, hvis den ikke modsætter sig intelligent tænkning, hvor begrebet intelligent tænkning anvendes som pendant til begrebet intelligent handling. Principfasthed kan være i modsætning til intelligent tænkning, hvis den fastholdes i en situation, der kræver, at principper brydes og gentænkes eller måske suspenderes. Samtidig kan principfasthed også være et gode og en garanti for en mindste fællesnævner. FN's menneskerettighedserklæringer er et eksempel på, at principper kan være et gode, om end også menneskerettighederne kan og skal være genstand for diskussion og præcisering. Diskussionen om nødvendighed eller ikke-nødvendigheden af principper i moralfilosofien er klassisk. Deweys forsøg på at grunde moralske overvejelser i sit begreb om intelligent handling udgør et velargumenteret bud på, hvordan man både kan have principper og ikke have principper. I og med, at en eksperimentel tilgang til principper opretholdes, samtidig med, at der er forbindelse til både erfaringer og konkrete situationer, understøttes det, at principper ikke bare kan udkastes tilfældigt, men derimod på baggrund af et begreb om intelligens.

I det følgende vil jeg fremlægge og diskutere dele af Deweys etik med henblik på især hans begreb om intelligens, der som tidligere nævnt er et begreb Dewey indsætter som alternativ til et rationalitetsbegreb, som skelener skarpt mellem fornuft, erfaring og handling. Intelligensbegrebet indgår i en diskussion vedrørende forholdet mellem vane, moral og refleksion.

Jeg tager udgangspunkt i værket *Ethics*¹⁸, hvor han begrebsliggør og diskuterer forholdet mellem det sociale og det individuelle samtidig med, at frihedsproblematikken håndteres via en diskussion om læring af moralske handlemåder, refleksion og intelligent handlen.

John Dewey skrev sammen med James Hayden Tufts to bøger om etik. Den første skrev de i 1908 og den anden, som var en revideret udgave af den første udkom i 1932. Det er 1932-udgaven som anvendes i denne sammenhæng. Jeg skal her kort redegøre for forskellen mellem 1908-udgaven og 1932-udgaven.

I udgavernes introduktion¹⁹ til andenudgaven af *Ethics*, beskrives 'defekterne' ved 1908-udgaven. Disse skal på baggrund af nævnte introduktion kort opsummeres. For det første blev etik i 1908-udgaven tænkt i kategorien moralsk evolution, hvilket medførte en sammenstilling af individets moralske udvikling fra barn til voksen og samfundets udvikling fra primitive samfundsformer til mere udviklede samfundsformer. Forfatterne til introduktionen påpeger dog, at Dewey havde forbehold mod sammenstillingen allerede i 1908-udgaven (Dewey [1932] J.1989, Introduktion s..xii). Ændringen består i, at moral ikke længere anskues som deterministisk moraludvikling, men derimod forstås som måder at respondere og håndtere omgivelserne på. Således kan Dewey tænke i darwinistiske kategorier uden at tænke i lineære evolutionskategorier.

En beslægtet 'defekt' var et syn på, at det såkaldte primitive menneske skulle have en anden mentalitet end det moderne menneske. Givet de historiske forhold i starten af det 20'ende århundrede var der gode realhistoriske grunde til at afvise dette syn, idet menneskehedens barbari viste sig i krigens gru. Ifølge introduktionens forfattere var der flere ting som skulle genovervejes i forhold til 1932-udgaven af *Ethics*. Blandt andet skulle det komplekse forhold mellem det vanemæssige og det individuelt-refleksive genovervejes, herunder forholdet mellem kategorierne det individuelle og det sociale (Dewey [1932] 1989), Edel, A. & Flower, E. Introduction. s. xiii).

Som det tidligere er fremgået, tænker Dewey ikke i modsætninger. Derimod prøver han at forstå, hvordan forskellige fænomener og aspekter er forbundne og vokser ud af hinanden. Det sociale forstås således ikke i modsætning til det individuelle, men forbundet med det. Vane skal ikke forstås i modsætning til refleksion, men derimod vokser

¹⁸ Det skal nævnes, at Dewey ikke skelner klart mellem moral og etik, om end titlen på bogen *Ethics* (Dewey [1932] 1989) nok henviser til, at bogen som filosofisk værk reflekterer det moralske område. Primært anvender Dewey begreberne moral og moralsk teori.

¹⁹ Edel, A. & Flower, E. (1989) Introduction, p. vii-xxxv. in: Dewey, J. ([1932]1989).

refleksionen ud af det vanemæssige. Det afstedkommer, at Dewey må udtænke et refleksionsbegreb, som kan forstås ud fra både det individuelle perspektiv og det samfundsmæssige perspektiv. Han må ud over at tænke det vanemæssige som det blot ureflekterede. Dette nye refleksionsbegreb beskriver forfatterne til introduktionen som begrebet 'intelligens':

"These tasks are accomplished by the time of the 1932 Ethics. The notion of reflection has matured in a carefully etched conception of intelligence. Independence as a mark of an advanced morality has given way to the dangers of isolating morality: moral reflection reaches into any and every area of life to find what is relevant to specific problems; morality is not an isolated sphere applying its own principles....Social and individual are now aspects of any moral thought or action; no issue can seriously be posed as individual versus social." (Dewey [1932] 1989, Edel og Flowers introduktion p.xiii).

I *Ethics* fra 1932, hvor Dewey står som forfatter af hele del II med overskriften "Theory of the moral life" redegør Dewey for sin etik ved at gennemgå andre etiske positioner med sin egen position som omdrejningspunkt. Indplaceringen af det moralske område foretager Dewey på følgende måde. Etikken kan som videnskabeligt område ikke blot betragtes som summen af en række andre videnskaber såsom psykologi, biologi og sociologi. Det særegne ved etikken, som Dewey betragter som videnskab (Dewey [1932] 1989 s. 9), er at denne skal relatere, hvad Dewey betegner som det indre og det ydre område, hvor det indre område blandt andet er følelser, motiver og tanker, mens det ydre område er naturen og det menneskelige samfund. Etikens genstandsfelt defineres ved at være det område, hvor mennesket vurderer, dømmer og handler i det multirelationelle rum som udgøres af mennesket indre processer set i forhold til ydre betingelser:

"But ethics is not merely the sum of these various sciences. It has a problem of its own which is created by just the twofold aspect of life and conduct. It has to relate these two sides. It has to study the inner process *as determined by the outer conditions or as changing these outer conditions*, and the outward behaviour or institution *as determined by the inner purpose or as*

affecting the inner life. To study choice and purpose is psychology; to study choice as affected by the rights of others and to judge it as right or wrong by this standard is ethics. Or again, to study a corporation may be economics, or sociology, or law; to study its activities as resulting from the purposes of persons or as affecting the welfare of persons, and to judge its acts as good or bad from such a point of view, is ethics.” (Dewey, [1932] 1989 s. 10).

Etikken kan ikke nøjes med at undersøge motiver hos den enkelte, men må undersøge disse motiver på baggrund af rettigheder, normer og værdier i et samfund. Etikken handler om, hvad der er rigtigt, forkert, gode og onde handlemåder og om spørgsmålet om det gode liv. Men spørgsmålet om, hvad der er rigtigt og forkert, ondt og godt er komplekst og må derfor stilles ind i det nævnte multirelationelle rum. I dette rum er det, at det enkelte menneske gebærder sig og handler. Dewey kritiseres af nogle for at være en tænk, der fokuserer på individet (Gouinlock (1978) s. 225 og Illeris 1999 s. 117-118) Gouinlock afviser en kritik af Dewey som individcentreret tænk på baggrund af Deweys begreber om henholdsvis demokrati og social intelligens, mens Illeris fastholder kritikken på baggrund af en påpegen af, at Deweys begreber om det sociale skulle være abstrakte. Kritikken af, at Dewey skulle være en individcentreret tænk er fejlagtig, idet den modsiger Deweys syn på mennesket som et socialt væsen, der kun kan forstås på baggrund af dets samspil med andre mennesker og i forhold til de situationer, det befinder sig i. Ontologisk kan det ikke lade sig gøre for Dewey, at forstå mennesket med individet som analytisk udgangspunkt.²⁰ Efter denne lille ekskurs vil jeg fortsætte med Deweys etik.

Omdrejningspunktet for Deweys etik er refleksiv moral og intelligent moralsk handling. Et grundspørgsmål, som kunne samle Deweys perspektiv, kunne være spørgsmålet om, hvordan man sikrer sig, at moralske handlinger er selvberoende og refleksive samtidig med, at der sættes sociale grænser for dem. Der bør ifølge Dewey

²⁰ Et sted, hvor Dewey indgående diskuterer forholdet mellem individualitet og socialitet er kapitlet 'The Individual and the World' i *Democracy and Education* (Dewey [1916]1997 kap.22). Desuden afviser han forestillingen om, at det moralske selv kan forstås isoleret i *Human Nature and Conduct*: "Moral dispositions are thought of as belonging exclusively to a self. The self is thereby isolated from natural and social surroundings. A whole school of morals flourishes upon capital drawn from restricting morals to character and then separating character from conduct, motives from actual deeds. Recognition of the analogy of moral action with functions and arts uproots the causes which have made morals subjective and 'individualistic'. It brings morals to earth, and if they still aspire to heaven it is to the heavens *of* the earth, and not to another world. Honesty, chastity, malice, peevishness, courage, triviality, industry, irresponsibility are not private possessions of a person. They are working adaptations of personal capacities with environing forces. All virtues are habits which incorporate objective forces." (Dewey [1922] 1988, s. 16).

stilles krav til den moralske person om ikke blot at have et godt sindelag men også om at kunne forudse handlingers konsekvenser. Dewey anvender her en kombination af indsigter fra henholdsvis Kants pligtetik og Bentham's utilitarisme uden dog at bruge disse teorier rent. Samtidig stiller Dewey store krav til karakteren hos det enkelte individ, og derfor får karakterdannelse en væsentlig plads i Dewey's tanker om moral og etik i et læringsperspektiv. Dewey henter her inspiration fra Aristoteles' dydsetik. Jeg vil her indskyde, at Dewey anvender moralske teorier, således at han tager de indsigter, han kan bruge fra de enkelte teorier og forsøger at kombinere dem til sit eget synspunkt. Udgangspunktet for Dewey's gennemtænkning af moralske grundbegreber er at forstå den principielle forskel mellem sædvane og reflektiv moral:

”The intellectual distinction between customary and reflective morality is clearly marked. The former places the standard and rules of conduct in ancestral habit; the later appeals to conscience, reason, or to some principle which includes thought. The distinction is as important as it is definite, for it shifts the centre of gravity in morality. Nevertheless the distinction is relative rather than absolute.” (Dewey [1932] 1989, s. 162).

Dewey påpeger her, at der ikke kan sættes en absolut grænse mellem sædvane og moral, hvilket viser Dewey's problemer med at opstille et moralbegreb. For Dewey er moral ikke et særligt område, men en forlængelse af vanen og sædvanen. At tro, at moral kan forstås ideelt adskilt fra situationer, er at begå, hvad Dewey kalder den filosofiske fejltagelse (Dewey [1922] 1988 s.123). En fejltagelse som viser sig ved en vedvarende forestilling om, at det er muligt at opstille ideelle og universelle principper, der er uafhængige af den konkrete virkelighed. Dewey understreger, at moral er et fænomen, som vokser ud af situations- og stedbundne vaner. Vaner er det mest fundamentale fænomen, ifølge Dewey, og konstituerende for moral og dermed også for moral på et reflektivt niveau. En yderligere uddybning af vanebegrebet vil ske i kapitel 6 i forbindelse med en diskussion af Dewey's læringsbegreb.

Dewey's begreber om intelligent handling og reflektiv moral viser en brudflade i forhold til vane- og sædvanebegrebet. Intelligensbegrebet kan hos Dewey forstås som et nøglebegreb i forhold til, hvordan Dewey udtænker et begreb om rationalitet som en del af menneskelig handling. For at løse denne opgave, må Dewey tænke rationalitet anderledes.

(Dewey [1929]1990). Biesta og Burbules (Biesta & Burbules 2003, s. 22) skriver, at Deweys søgen efter en ny forståelse af menneskelig rationalitet er en meget væsentlig motivation for hele hans værk. Dewey kritiserer en forstilling om, at rationalitet (eller fornuft) har sæde i den menneskelige ånd og således er adskilt fra menneskelige handling. I stedet har Dewey et pragmatisk udgangspunkt, hvor han ikke adskiller krop og ånd, viden og handling, sandhed og værdi, og hvor perspektivet på mennesket er, at det er et handlende væsen, der hele tiden interagerer og foretager transaktioner i forhold til sin omverden. Dewey borttænker således ikke rationalitetsbegrebet, men transformerer det og flytter det ind i den menneskelige handling. Begrebet 'intelligent human action' (Biesta & Burbules 2003, s. 22) bruges til at forstå rationalitet i et handlingsperspektiv. Der gøres derved op med en cartesiansk forestilling om rationalitet som havende sæde i den menneskelige bevidsthed, og i stedet forstås mennesket som et væsen, der altid allerede er 'i verden'.²¹ Rationalitet er for Dewey et spørgsmål om at indgå intelligent i de omgivelser og i de situationer, som man nu engang er i.²²

Sammenfattende må Deweys begreb om intelligent handling forstås som en beskrivelse af menneskelig handling som både vanemæssig og reflektiv. Mennesket er altid i situationer, hvor det altid allerede handler af vane, idet vanen forstås som en måde mennesket inkorporerer virkeligheden på (Dewey [1922] 1988, s. 15). Vaner er det redskab, som mennesker bruger i forhold til overhovedet at handle. Vaner udfordres imidlertid løbende, for eksempel ved, at man løber ind i problemer, der sker noget uventet, eller man oplever og sanser noget, man ikke havde forventet. Endvidere kan vaner udfordres bevidst i og med, at man vælger at se en situation i et nyt perspektiv. Hvis ikke vaner udfordres, stivner menneskers handlinger og handlemuligheder. For at forstå hvorfor

²¹ Dewey er bestemt ikke den eneste tænker i det 20'ende århundrede, som gør op med et dualistisk rationalitetsbegreb. Heidegger og Wittgenstein kan også fremdrages som eksempel. Termen 'altid allerede i verden' er hentet fra Heidegger. Begrebet om praktisk fornuft, som er et begreb, der henter inspiration fra Aristoteles' phronesisbegreb, og blandt andet anvendes af I.Kant, peger endvidere hen mod en problematisering af skillet mellem fornuft og erfaring.

²² Der skal hertil tilføjes med henblik på at forfølge Deweys inspiration fra Hegel, at Hegel har et intelligensbegreb i *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, som bruges til at koble fornuft og handling. Også det kan betragtes som et opgør med et rationalitetsbegreb, der skelner skarpt mellem fornuft og handling og mellem teori og praksis: "Das Theoretische ist wesentlich im Practischen enthalten: es geht gegen die Vorstellung, daß beide getrennt sind, denn man kann keinen Willen haben ohne Intelligenz. Im Gegenteil, der Wille hält das Theoretische in sich: der Wille bestimmt sich; diese Bestimmung ist zunächst ein Inneres: was ich will, stelle ich mir vor, ist Gegenstand für mich. Das Tier handelt nach Instinkt, wird durch ein Inneres getrieben und ist so auch praktisch, aber es hat keinen Willen, weil es sich das nicht vorstellt, was es begehrt. Ebensowenig kann man sich aber ohne Willen theoretisch verhalten oder denken, denn indem wir denken, sind wir eben tätig." (Hegel 1976 §4 s. 48). Retsfilosofien handler overordnet om frihedens realisering i det almene. Jeg skal ikke her komme ind på en nærmere sammenligning af Deweys og Hegels intelligensbegreber, men blot påpege, at Hegel har brugt begrebet i samme øjemed som Dewey.

og hvordan vaner udfordres kræves et begreb om refleksivitet, men pointen er, at refleksiviteten må ses i relation til vaner. Dette udtrykker Dewey i begrebet om intelligent handlen. Det vil sige reflekterende og eksperimenterende handling i forhold til en konkret kontekst.

Ved hjælp af Deweys tænkning er der indvundet et pragmatisk moralbegreb, hvor især begrebet intelligent handling, synet på 'det moralske selv', begrebet om 'deliberation' og synet på brugen af principper er centralt. Desuden er der indvundet begreber til, at forstå forholdet mellem moral og etik, idet Deweys syn på vanen som konstituerende for refleksiv tænkning er brugbart til at forstå forholdet mellem moral og etik, som sammenhængende frem for adskilt. Som nævnt, mangler Dewey, at præcisere sit begreb om frihed. Eller snarere kan man sige, at Dewey giver mange betydninger til sine begreber, og at det i forhold til frihedsbegrebet ikke er muligt at finde frem til én præcis definition. Begrebet om frihed som praksisværdi vil blive udviklet med henblik på at indkredse én Deweyinspireret forståelse af, hvordan begreber og værdier virker og anvendes. I de følgende afsnit vil jeg udbygge diskussionen af forholdet mellem moral og etik og analysere, hvilken rolle frihedsbegrebet spiller i relationen mellem begreberne.

Socialisering, moral og frihed

I samtalerne, som jeg gennemførte med lærere og pædagoger var det tydeligt, at de mente, at der er en forskel mellem moral og etik, idet moral blev forstået som tvang, mens etik blev forstået som betegnelse for en refleksiv praksis. Dette er naturligvis ikke et argument for at opretholde skellet, men det peger i retning af, at der i praksis opereres med to dimensioner i håndteringen af, hvordan børn lærer, hvad der er rigtige og forkerte handlemåder, og hvad der er gode og onde handlemåder. Det skal tilføjes, at de interviewede direkte blev spurgt om forskellen mellem moral og etik, og at de derfor ledte efter forskellen.

Ud fra et terminologisk synspunkt kunne man foreslå, at i stedet for at tale om moralsk og etisk læring kunne man tale om socialisering og etisk læring. Problemet ved at gøre dette er, at man derved vil miste en betydning som ligger i 'moral' og i 'moralisk læring' – nemlig tematiseringen af grundlaget for rigtigt og forkert og godt og ondt. Socialisering

handler primært om overførsel, tilpasning og reproduktion²³. Socialiseringsbegrebet kan tematisere et frihedsbegreb, idet brugen af begrebet frihed og forskellige frihedspraksisser kan være en del af indholdet i en socialisering. Socialisering handler om initiering i et samfunds normer, regler og værdier og herunder hører tilegnelsen af moralbegreber. Det vil sige, at socialisering er en del af moralsk læring. Men socialiseringsbegrebet mangler en tematisering af grundlæggende moralske spørgsmål vedrørende grundlag og kriterier for, hvorfor der f.eks. er grænser for de handlinger, vi kan begå over for andre mennesker. Der mangler endvidere en tematisering af, hvordan man kommer fra at lære mennesker at handle og tænke på bestemte måder og til at de reflektivt forsøger at opbygge en linie for sig selv som moralske personer. Man kan træne mennesker til i bestemte sammenhænge at udvise en bestemt type af adfærd, men at have en bestemt adfærd som er i overensstemmelse med et bestemt moralkodeks er ikke dækkende for at være en moralsk person. Jeg skal ikke afvise, at man med et bredt socialiseringsbegreb vil kunne diskutere, hvad det vil sige at være en moralsk person, som andet end blot en agent, der har indlært sig handle- og tankemønstre. Imidlertid er tanken i denne afhandling at knytte diskussionen om at være en moralsk person til de diskurser, som føres inden for det moralfilosofiske område vedrørende forholdet mellem frihed og den moralske person. Af denne grund fravælges begrebet socialisering, som søgebegreb i denne afhandling.

At der hører et frihedsbegreb til at være en moralsk person er naturligvis en påstand, som skal diskuteres, men det er et udgangspunkt for denne afhandling. Det frihedsbegreb, som skal diskuteres er som tidligere nævnt et pragmatisk frihedsbegreb, som senere vil blive bestemt som praksisværdi. Endvidere skal der i forhold til et pragmatisk frihedsbegreb tilføjes en eksistentiel dimension. Denne eksistentielle dimension blev kort berørt i forrige afsnit om Dewey. Jeg skal i kapitel 5 udlægge begrebet frihed som praksisværdi. Her antyder jeg, at det pragmatiske frihedsbegreb udmærker sig ved, at understrege værdien frihed som en praktisk og fungerende ide og ikke som et metafysisk princip, der indikerer, at mennesket kan forstås uafhængigt af kontekster, hvori de handler og lever. At hævde, at frihedsbegrebet indgår i det at være en moralsk person, fører med sig, at der hører en række frihedspraksisser med til at handle som en moralsk person. Herunder en håndtering af valgsituationer, hvor godt, ondt og rigtigt og forkert skal

²³ Colnerud og Thornberg redegør i følgende citat for, hvorfor de undlader at bruge socialisationsbegrebet, men i stedet bruger værdipædagogikbegrebet med tilhørende begreber om moral og værdier:

”Socialisationsbegreppet intresserar sig för överförings-, anpassnings- och reproduktionsaspekter, men inte för förståelse-, reflektions- och lärandeaspekter.” (Colnerud og Thornberg 2003 s. 17).

bestemmes i konkrete situationer Frihed er derfor en egenskab ved handlinger, der udføres og ikke et essentielt kendetegn ved det menneskelige selv. Frihed spiller en væsentlig rolle for både den moralske dimension og for den etiske dimension. I det følgende afsnit vil jeg diskutere den modstilling, som opstilles mellem moral og etik.

Modstillingen mellem moral og etik og det pædagogiske paradoks

I forhold til modstillingen mellem moral og etik kunne man hævde, at frihed hører til etikken, og at tvangen hører til moralen, men derved får man ikke løst problemet, hvorfor det ikke giver mening at tale om en moralsk person, som er ufri og om en etisk person som kun er reflektiv og ikke kan forholde sig til et moralkodeks. I stedet kan man gå ind i sagens kerne og hævde, at netop modstillingen mellem moral og etik indikerer en frihedsproblematik, og at den opstillede modsætning i sig selv er udtryk for en frihedspraksis. En frihedspraksis, som viser, at 'hullet' mellem den moralske dimension og den etiske dimension ikke kan lukkes, hvis frihedsbegrebet skal opretholdes. Samtidig er der, som det fremgår af afsnittet om Deweys etik, en grund til at finde ud af, hvilken sammenhæng, der er mellem begreberne. Sammenhængen vil jeg metaforisk udtrykke ved at se moral og etik og moralsk og etisk læring, som hver sin side af den samme mønt. Den ene kan ikke forstås uden den anden side. Selvom moralsk læring handler om at lære eksisterende moralbegreber, så giver det ikke mening at tale om en moralsk person, som ikke selv vil være moralsk, det vil sige handler moralsk ud fra sig selv og endvidere udøver frihedspraksissen at reflektere. Derfor må såvel moralsk som etisk læring indgå i den læreproces, som handler om at blive en moralsk person. Men hvordan lære moral, hvis det handler om, at man både selv skal ville samtidig med, at man skal lære nogle i samfundet indlejrede moralbegreber?

Ovenstående problemstilling kan i nogen grad tematiseres under termen 'det pædagogiske paradoks' (Oettingen 2001), hvor problemstillingen er, hvordan man med opdragelse som en form for ydre tvang kan danne frie mennesker. Problemstillingen i denne afhandling forholder sig ikke til hele dette paradoks' område, men specifikt til det moralske og etiske område: Hvordan lærer et barn for eksempel grænser for dets handlemåde overfor andre mennesker samtidig med, at man sikrer at barnet overholder grænsen, fordi det selv vil det. Paradokset består i, at man kan tvinge barnet til for

eksempel ikke at slå et andet barn, men hvordan medfører denne tvang på sigt, at barnet ud fra sig selv ikke ønsker at udføre tilsvarende handlinger. Hvordan kan tvang medføre frihed? Immanuel Kant (Kant 1974) forsøgte at løse paradokset ved at hævde, at mennesket ganske vist følger regler, men da disse moralske regler udspringer af menneskets egen fornuft, er der tale om, at mennesket handler ud fra sig selv og derfor er frit og autonomt. Hvorvidt Kant har løst paradokset eller ej afhænger af, om man godtager præmissen, at mennesket via sin fornuft, som Kant hævdede er universel, er selvlovgivende og derfor fri²⁴.

Måden paradokset vil blive håndteret på, i nærværende afhandling, er ved i forhold til det moralske og etiske perspektiv at undersøge, hvordan det tilsyneladende modsætningsforhold mellem på den ene side at lære moralbegreber via normer, værdier og regler og på den anden side at lære at reflektere over disse med henblik på selv at vælge disse og dermed handle ud fra sig selv, kan forstås, og hvordan frihed kan forstås i dette forhold. Således tages der fat på selve omdrejningspunktet for paradokset, der antages at være frihed. Projektet er ikke at forsøge at løse paradokset, men at undersøge et grundlagsproblem i selve paradokset, som er om den ene side af paradokset kan forstås adskilt fra den anden. I relation til det moralske og etiske område tematiseres dette netop i modstillingen mellem moral og etik. Begrundelsen for at opretholde forskellen mellem begreberne er en antagelse om, at forskellen kan yde et bidrag til at forstå samspillet mellem det moralske og det etiske niveau. I stedet for at tale om ét modsætningsfuldt og adskilt forhold, vil det i stedet blive diskuteret, hvordan de tilsyneladende modstridende niveauer - moral og etik - spiller sammen, og hvordan frihed kan forstås som en medspiller i dette samspil.

Med henblik på anvendelse af terminologi vil målet for moralsk og etisk læring blive beskrevet som det at være og blive en moralsk person. Således er både det moralske og etiske aspekt indeholdt, når der i denne sammenhæng tales om den moralske person.

Forholdet mellem moral og etik vil i et læringsperspektiv blive tematiseret som et samspil mellem moralsk læring og etisk læring, hvor samspillet ses som et udtryk for to

²⁴ I Kants pædagogiske skrift *Über Pädagogik*, som bygger på hans forelæsninger i 1770'erne og 80'erne (gengives her fra den danske oversættelse *Om Pædagogik*), skriver Kant således om børns opdragelse til frihed: "En af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang... 3) Man må gøre det klart for barnet, at man pålægger det en tvang, som fører det til brugen af dets egen frihed, at man kultiverer det, for at det engang kan blive frit, således at det ikke behøver at være afhængig af andres omsorg." (Kant 2000, s. 38-39).

dimensioner i den måde, hvorpå mennesker håndterer at handle ud fra kriterier om rigtigt og forkert og godt og ondt. At beskrive forholdet mellem moralsk og etisk læring som et samspil med frihed som en medspiller handler om at gøre såvel moralen som etikken bæredygtig i et læringsperspektiv. Med bæredygtighed menes, at hvis den person, som skal lære at håndtere godt og ondt og rigtigt og forkert kun lærer at adlyde, er projektet dømt til at mislykkes, hvis frihed som værdi og ideal skal opretholdes. Samtidig vil projektet også mislykkes, hvis personen kun lærer at reflektere og ikke lærer at forstå og orientere sig i kulturelt gældende moralbegreber. Endvidere er moralsk og etisk læring en del af en eksistentiel læreproces, som handler om, at det enkelte menneske lægger en linje for sine handlemåder og dermed 'bestemmer sig for', hvilken person det i moralsk henseende ønsker at være, og hvordan det ønsker at andre mennesker skal opfatte det. Hvis rigtigt og forkert og godt og ondt kun handler om at reflektere, mangler der en mulighed for at valget kan forankres og grundlægges i personen. Jeg skal senere i afhandlingens kapitel 7 komme ind på, hvordan denne forankring kan karakteriseres som en form for alvor i det enkelte menneske. Der er ikke her tale om, at det enkelte menneske en gang for alle skal vælge hvem det er, eller for den sags skyld at det enkelte har mulighed for fuld kontrol over dette valg, derimod er der tale om, at valg af moralbegreber og dermed valg af moralske handlemåder er en del af en livslang læringsproces. Som tidligere nævnt i indledningen kan man ikke lære at blive en moralsk person. Men moralsk og etisk læring er en væsentlig del af det at være et menneske igennem hele livet.

Samspillet mellem moralsk og etisk læring

Samspillet mellem moralsk og etisk læring vil, som det fremgår, blive diskuteret med udgangspunkt i John Deweys forståelse af forskellige niveauer i det moralske liv og på baggrund af Deweys nondualistiske opfattelse af virkeligheden. Det er tanken at drage konsekvensen af Deweys nondualisme og beskrive forholdet mellem moralsk og etisk læring som et cirkulært, flydende og dynamisk forhold, idet læring af moralske handlemåder udgør et materiale for etisk læring samtidig med, at etisk læring er en kilde for læring af moralske handlemåder. Moralsk og etisk læring er således ikke to adskilte aktiviteter, men er konstituerende for hinanden.

Moralsk læring repræsenterer læring af moralske handlemåder, svarende til det tyske begreb 'Sittlichkeit'. Moralsk læring repræsenterer indlejrethed i en kultur, idet det handler om at lære normer, værdier og handlemåder i forhold til en kultur. Moralsk læring skal ikke forstås således, at det nødvendigvis kun er ens egen eller kun én kulturs normer, værdier og handlemåder, der læres. Moralsk læring er udtryk for, at der er en dimension, hvor indlejrethed i en kultur sætter rammen for, hvad der læres. Hvis der kun sker ensidig og dogmatisk indlæring er moralen som nævnt ikke bæredygtig, idet den ikke bringes i spil i forhold til etisk læring. Moralsk læring skal, hvis bæredygtighed skal opnås, være grundlag og et materiale for etisk læring, hvor etisk læring forstås som en undren over, udfordring og en afklaring og diskussion af, hvad der foregår inden for rammerne af moralsk læring.

Et eksempel herpå kan være, at børn lærer at følge et moralkodeks, som handler om, at man ikke forstyrrer andre børn med snak, mens de arbejder i klasseværelset. Thornberg beskriver i artiklen "Hushing as a moral dilemma in the classroom" (Thornberg 2006) børns moralske dilemma, som opstår, hvis læreren tysser på eleverne samtidig med, at de er i gang med at foretage en i egne øjne god handling, som for eksempel kan være at hjælpe en kammerat. I dette tilfælde udgør 'ikke at forstyrre' og 'at hjælpe' moralske normer, værdier og handlemåder. De er i klasseværelset grundlæggende udtryk for gode regler, som kan medføre et godt liv for de enkelte elever. Men håndhæves de entydigt og dogmatisk kommer eleverne til at mangle væsentlige dimensioner i deres forståelse af, hvad det vil sige at være en moralsk person. Hvad siger læreren for eksempel til det barn, som rækker hånden op og redegør for, at han faktisk er i gang med at hjælpe, og at han derfor kan retfærdiggøre, at han taler med sidemanden? I dette tilfælde må der tages udgangspunkt i, at der i klasseværelset både skal foregå moralsk læring og etisk læring forstået som en løbende fælles undren og diskussion af de regler, normer og værdier der sættes i værk. Konsekvensen af ikke at gøre begge dele er, at børn forvirres af modstridende budskaber.

De forskellige dimensioner eller niveauer i det moralske liv gør sig også gældende hos Dewey, men Dewey beskriver ikke forholdet mellem dimensionerne så eksplicit, om end han næppe ville være uenig i beskrivelsen. Desuden anvender Dewey ikke begreberne moralsk og etisk læring. Hvad der yderligere komplicerer sammenligningen er, at Dewey ikke konsekvent skelner mellem moral og etik, idet han gennemgående bruger disse begreber i flæng. Yderligere kan Dewey som tidligere nævnt kritiseres for at mangle det

eksistentielle niveau i sin beskrivelse af menneskers moralske og etiske læreprocesser. Dette vendes der tilbage til senere i afhandlingen.

Ovenstående udlægning, hvor forholdet mellem moralsk og etisk læring forstås som et flydende forhold, er et forsøg på at håndtere skellet som et samspil. Nødvendigheden af at kunne håndtere skellet viser sig i de modsætninger, som stilles op mellem det moralske og det etiske niveau. Skellet kommer, som nævnt i forbindelse med henvisningen til det pædagogiske paradoks, især frem i relation til frihedsspørgsmålet, idet moral og det at lære moralske handlemåder overordnet forstås som tvang, mens etik, forstået som refleksionen over moralske handlemåder forstås som ikke-tvang, fordi etik forstås som en refleksiv aktivitet.

Refleksion indgår imidlertid, som det fremgår af modellen både i anvendelsen af moralsk viden²⁵ og i metaovervejelser over moralske normer. Derfor kan refleksion forstået som anvendelse af et frihedsværktøj ikke blot entydigt tilskrives etikken. At forholdet mellem moral, etik og frihed er problematisk stødte jeg på i de interviews, som jeg gennemførte. De interviewede ville således hellere tale om etik end moral, fordi moralbegrebet gav dem nogle dårlige associationer i retning af moralisering, fordømmelse og ydrestyring.

En pædagog udtrykte det således:

”... har man en god moral eller en dårlig moral – det er sådan lidt fordømmende, men jeg synes ikke etik. Etik åbner op for mig – det er sådan jeg har det, når vi taler om børn.” (Interviewperson C)

En lærer udtrykte sit syn på moral således:

”... rent umiddelbart oplever jeg ordet moral som noget, der er udefra pålagt – moral begrundes i etikken, så er etikken på et eller andet plan dybere, så jeg kunne måske bedre tænke mig at man kaldte det for f.eks. etiske agenter, så man handler ud fra, hvad man selv føler mere end hvad en konklusion på noget er, og derfor er det blevet noget moralsk. Det lyder sådan lidt – moral er noget andre kan pådutte en på et eller andet plan, hvor etikken er noget der

²⁵ Vedrørende anvendelse af moralsk viden henvises til afhandlingens kapitel 7.

føles via empati – det er sådan mine oplevelser af ordene.” (Interviewperson A).

Citaterne giver eksempler på den omtalte spænding mellem forståelsen af forholdet mellem moral og etik, hvor etik her beskrives som et personligt niveau i modsætning til moral, der forstås som ydre styring.

En måde at nærme sig en forståelse for forholdet og samspillet mellem det moralske og etiske niveau er, at forstå moral som udtryk for forudsigelighed og indlejrethed. Samtidig peger ovenstående udsagn på, at der er brug for et begreb om frihed for at få selvforståelsen til at gå op. Frihedsbegrebet fungerer som den værdi, der kan 'redde' menneskets selvforståelse som et væsen, der er autonomt, selvbestemmende og som værende i stand til at udfordre forudsigelighed. I det følgende afsnit vil jeg perspektivere forholdet mellem moralsk og etisk læring ved at uddybe diskussionen af forholdet mellem det forudsigelige og udfordringen af det forudsigelige i forhold til at være en moralsk person.

Det indlejrede og udfordringen af det forudsigelige

Mennesker lever udspændt mellem at leve indlejret i overensstemmelse med det forudsigelige og at udfordre dette med henblik på at udvide mulighederne for at leve anderledes. I brudfladen mellem moral og etik og mellem moralsk og etisk læring øjnes en mulighed for at udfordre det indlejrede og sædvanlige. Blot at leve i det mulige og i et altomfattende reflektorisk rum vil give mennesket et forvirret og retningsløst liv. Blot at leve i overensstemmelse med det givne vil give mennesker et forudsigeligt og udfordringsløst liv. Endvidere kan man diskutere om forudsigeligheden er mulig, for som det fremgår af eksemplet med den tyssende lærer i klasseværelset, vil mennesket konstant støde ind i modsatrettede direktiver og forslag til handling. Anthony Giddens (Giddens 1996) beskriver den tidsalder vi lever i nu som senmoderne. Den senmoderne virkelighed er ifølge Giddens en reflektiv tidsalder i og med, at moderne medier og teknologi har muliggjort, at mennesker både fysisk og virtuelt kan pendle og zappe rundt mellem forskellige værdier og livsforståelser. Denne udlægning af virkeligheden kan naturligvis diskuteres, idet der altid har været værdipluralisme i verden, og der altid har været møder

og sammenstød mellem forskellige kulturer. Mennesket har altid skulle forholde sig til det anderledes og billedet af overgangen fra det traditionelle samfund til det moderne og senmoderne samfund kan således siges at være forenklet. Men at tempoet er steget, at kommunikationsformer har ændret sig, og at der stilles større krav til reflektorisk omstilling synes at være rigtigt. At dette endvidere påvirker den måde mennesker skal håndtere deres selvidentitet på forekommer sandsynligt. Giddens opererer med begrebet 'reflexive construction of selfidentity' (Giddens 1996, s. 85) som individets konstante bestræbelse på via valg og refleksion over egen fortid og fremtidige muligheder at skabe sin egen selvbiografi. Konsekvenserne af den moderne tidsalder er således ifølge flere forskere (blandt andet Zeuner, 1996) at børn og unge må opbygge kompetencer til at håndtere denne virkelighed, og at de børn, som ikke har disse kompetencer, er dømt til at være tabere i det senmoderne samfund. Spørgsmålet er imidlertid, om det enkelte menneske i sin tilpasning til virkeligheden er blevet så reflektorisk og så værdipluralistisk, at det blot kan vælge værdier rundt omkring på hylderne, og om det kan udholde at leve i et konstant reflektorisk rum. Spørgsmålet er, om det senmoderne menneske og det senmoderne barn kan håndtere forvirringen, og om forvirringen behøver at være det, der sætter dagsordenen for, hvordan man skal være som menneske. En dagsorden, som tilstræber, at alt kan vælges og alt skal vælges er svær at håndtere for et menneske, og den er næppe bæredygtig som norm, idet den relativiserer alle andre normer bortset fra den norm, at alt kan vælges. Om ikke andet betyder en sådan dagsorden, at det bliver svært, at håndtere personbegrebet. Kierkegaard har med sin æstetiker i *Enten- Eller* beskrevet et menneske, der lever som om, det kan vælge alt. Han beskriver dette menneske via etikeren, hvor etikeren er det menneske, som har valgt sig selv med alt, hvad det indebærer. Etikeren er det menneske, som i sin selvforståelse er autonomt, fordi han har valgt at vælge sig selv og hele sin livssituation. Eksempelvis vælger etikeren at vælge at elske sin kone frem for hele tiden at skifte konen ud. Det vil sige, at etikeren tager sin person og livshistorie på sig og vælger at udvikle denne på baggrund af den biografi, som han allerede har. Æstetikeren derimod har ifølge etikeren et problem med at være en person, fordi æstetikeren ikke tager sin selvbiografi på sig og derfor forsøger at leve sit liv igennem konstant skiftende masker. Etikeren udtrykker det således:

”... veed Du da ikke, at der kommer en Midnatstime, hvor enhver skal demaskere sig, troer Du, at Livet altid lader sig spøge med, troer Du, at man

kan liste bort lidt før Midnat for at undgaa det? Eller forfærdes Du ikke herved? Jeg har seet Mennesker i Livet, der saa længe bedrog Andre, at deres sande Væsen derved til sidst ikke kunde aabenbare sig; jeg har seet Mennesker, der saa længe legede Skjul, at til sidst Vanvid gennem dem ligesaa modbydeligt paanødte Andre deres lønlige Tanker, som de hidtil stolt havde skjult dem. Eller kan Du tænke Dig noget Forfærdeligere end at det endte med at Dit Væsen opløste sig i en Mangfoldighed, at Du virkelig blev flere, blev ligesom hine ulykkelige Dænomiske en Legio, og Du saaledes havde tabt det Inderste, Helligste i et Menneske, Personlighedens bindende Magt.” (Kierkegaard, 1981 s. 152).

Etikeren kan tolkes som et meget konventionelt og konformt menneske, men samtidig peger etikeren på noget væsentligt. Man er nødt til at stå ved, at man er nogen, for at andre kan regne med en, og for at man kan tage sig selv alvorligt. Den, der ikke er nogen kan netop liste væk, mens den der er 'en nogen' må blive stående og handle ud fra dette. Derfor kan den, som afviser at være en bestemt person, som afviser at vælge sig selv, sætte sig selv uden for moralsk og etisk rækkevidde, for der er ingen som handlingerne kan bindes op på, og ingen kan gøres ansvarlig. Juridisk anvendes dette kriterium, hvis mennesker på gerningstidspunktet medicinsk kan bestemmes som ikke værende sig selv.

Det skal derfor på denne baggrund antages, at karakterdannelse og dannelse af et moralsk selv er et væsentligt aspekt i de læreprocesser som vedrører, at blive til en moralsk person. Det er problematisk, hvis man ikke kan regne med en person, idet en væsentlig dimension i at være en moralsk person er en grad af forudsigelighed og tilregnelighed ('accountability'), forstået således, at man kan regne med en person. Den moralske person må agere på en måde, som viser, at vedkommende har lagt en linje for sin måde at handle på. Det er denne linje som moralsk og etisk læring grundlæggende handler om. Denne linje befinder sig i et spændingsfelt mellem det indlejrede og det mulige, hvor udfordringen består i at finde en vej mellem at fastholde det forudsigelige og tilregnelige og at udfordre dette. Frihedsbegrebet spiller som værdi en rolle i hele dette spændingsfelt, i og med at frihed som værdi både er en kvalitet ved det forudsigelige og det uforudsigelige. I forhold til det forudsigelige udtrykte en af de interviewede pædagoger, som svar på, hvad det vil sige at være fri - blive fri eller være fri – være en fri agent:

”Jeg har med de yngste børn – det første jeg lige kommer til at tænke på – og det er måske også lidt fortærsket – det er frihed under ansvar – og lige for tiden, der snakker vi meget om, at trygge børn også er nogle børn, der ved hvor rammerne er, og hvor grænserne er – altså tydelige voksne – tydelige omgivelser og så tænker jeg, at det er der frihed får lov – hvis vi ikke hele tiden skal have en snor i – i børnene så får de lov til at udvikle sig. Hvis de er trygge i at vide – det er det her vi skal nu og det vi må nu – altså at de lærer. Når børnehavebørnene starter med at gå i skole, så skal de lære, hvad det er for et kodeks vi har her og når de så har lært det så oplever de at de bliver meget frie. De bliver trygge. Altså tryghed og frihed for mig hænger det meget sammen – altså i forhold til børn.” (Interviewperson C).

Opsummerende vedrørende begreberne moral og etik består forholdet mellem disse i at de angiver forskellige dimensioner hvorpå mennesker agerer i forhold til kriterier om at handle rigtigt og forkert og godt og ondt. I denne afhandling forstås de som begreber der ikke kan adskilles, men som angiver ikke lineære dimensioner. Dimensioner, som angår menneskets forskellige måder at være indlejret i normer og værdier. Mennesket kan være så indlejret, at det praktisk taget ikke kan forestille sig andre normer og værdier end dem, som det lever efter, mens andre sætter en dyd i en kritisk attitude, hvor normer og værdier konstant udfordres. Fælles er, at alle mennesker er indlejret, men at nogle bedre end andre formår og ønsker at se ud over og løsrive sig fra denne indlejret.

Et eksempel fra litteraturens verden kan findes i Richard Adams bog *Watership Down* (Adams 1976), hvor man følger nogle vilde kaniner på deres rejse. På denne rejse kommer de til en kaningrav, hvor alt ånder idyl, men efter et stykke tid finder de ud af at idyllen har sin skyggeside. Af og til forsvinder der en kanin fra denne idylliske kaningrav, men de to vilde tilrejsende kaniner erfarer, at ingen af beboerne vil tale om det. Sandheden finder de efterhånden ud af. Kaningraven, som de besøger, er i virkeligheden en del af menneskenes verden og kaninerne der bebor kaningraven fodres af menneskene med henblik på at blive til kaninsteg. De tamme kaniner bedrager sig selv, idet de vælger at se bort fra den uundgåelige konsekvens af deres trygge liv. Deres indlejret er så stor, at end ikke muligheden for død ved slagting kan få dem til at distancere sig fra deres levevis. Indlejret kan betyde tryghed, således som det fremgår af den citerede pædagog, hvor

hendes pointe er, at tryghed er en forudsætning for, at børn tør begive sig ud i verden. De må således som udgangspunkt ikke stå på vaklende grund.²⁶

Konklusionen på ovenstående er, at moral og etik samt moralsk og etisk læring må foregå på samme tid, idet moralsk læring uden etisk læring ikke er bæredygtig, mens etisk læring uden moralsk læring mangler et grundlag og materiale, der kan arbejdes ud fra. Endvidere er det antagelsen, at både forudsigelighed og udfordringen af denne må være til stede, i den proces, som handler om at lægge en linie for sine handlemåder og at blive til som moralsk person.

I det følgende kapitel vil der blive foretaget en gennemgang af relevante begreber, som relaterer sig til afhandlingens undersøgelsesområde.

²⁶ Et synspunkt som findes i psykologen Bowlbys tilknytningsteori (Schaffer 2000), som er velkendt blandt de fleste pædagoger.

3. Et landskab af begreber i relation til moralsk og etisk læring og frihed

Indledning

I det følgende kapitel vil der blive gennemgået en række af de begreber, som befinder sig i samme landskab som begreberne moralsk og etisk læring. Det drejer sig om begreberne: 'Moral education', 'character education', 'values education', værdipædagogik, moralsk udvikling og dannelsesbegrebet. I relation til afsnittet om moralsk udvikling vil synet på barnet blive diskuteret.

Hensigten med kapitlet er at positionere moralsk og etisk læring i forhold til disse begreber samtidig med, at frihedsbegrebet tematisk diskuteres i forhold til disse begreber. Det ledende spørgsmål er her: Hvordan kommer frihed til syne i forhold til de enkelte begreber, hvordan viser frihedsbegrebet sig, og hvordan bruges det?

'Moral education' og 'character education'

Skellet mellem moral og etik er ikke tematiseret i forhold til begrebet 'moral education'²⁷, der anvendes som et overbegreb for området moralsk opdragelse og uddannelse i 'liberal education' traditionen, som jeg her blandt andet vil tematisere ud fra den engelske uddannelsesstænk R.S. Peters, idet han må betragtes som den centrale figur i engelsk uddannelsesfilosofi, indenfor den tradition som betegnes den analytiske tradition. En tradition som historisk tager sit udgangspunkt i starten af 1960'erne (Hirst & White, 1998 s. 2). Jeg vil senere i kapitel 4 komme ind på den analytiske traditions wittgensteininspirerede tilgang til filosofisk metode. 'Moral education', indenfor denne tradition, handler både om moral og etik i den betydning, som blev udlagt i forrige kapitel, og indeholder de problematikker, som er grunden til, at der skelnes mellem moral og etik, nemlig diskussionen af forholdet mellem graden af initiering/disciplinering og opøvelse i evnen til refleksion. Jeg vil i dette afsnit fokusere på begrebet om autonomi, som er et centralt begreb i denne diskussion og et omdrejningspunkt for en diskussion af frihedsbegrebet.

²⁷ 'Moral education' er nærmest uoversætteligt til dansk. Oversættes det med moralsk uddannelse giver det associationer til meget formelle rammer i forhold til moralsk opdragelse. Oversættes det med moralsk opdragelse, som er den mest nærliggende oversættelse, kommer der til at mangle betoningen af dannelseselementet, som også findes i det engelske 'education'. Ser man på begrebet 'education' skelner R. S. Peters mellem 'train' og 'educate', idet 'train' henviser til at være oplært/uddannet til et specifikt fagområde, mens 'educate' indeholder et normativt aspekt. At uddanne ('educate') implicerer ifølge Peters en målrettethed mod noget værdifuldt. Således har begrebet normative implikationer, hvilket viser, at der i begrebet er indeholdt, hvad man i en skandinavisk og tysk tradition ville kalde et dannelseselement. Ifølge Peters har 'education' en 'task-side' og en 'achievementside' (Peters, 1972, s. 26), hvor det er 'achievement'-siden som giver de normative implikationer for, hvad det er, der er værdifuldt. Blot snævert at oplæres til at udøve en bestemt kompetence er ifølge Peters ikke dækkende for begrebet 'education'. Begrebet uddannelse, som er et af de begreber, som Peters underkaster en systematisk analyse, må ifølge Peters bestemmes ved hjælp af et begreb om, at uddannelse indebærer en målrettethed mod noget værdifuldt, hvor målet om værdifuldhed ikke er eksternt i forhold til uddannelsen, men derimod indeholdes i selve uddannelsesprocessen. Peter Kemp har en diskussion af begrebet 'education' i bogen *Verdensborgeren som Pædagogisk Ideal*, hvor han udreder begreberne opdragelse, dannelse og uddannelse. Opdragelse er ifølge Kemp det danske ord, som bedst svarer til det engelske 'education', men i og med at opdragelsesbegrebet i dansk sammenhæng traditionelt har været sammenkoblet med et begreb om disciplin, er begrebet i dansk sammenhæng ifølge Kemp blevet erstattet med begreberne dannelse og uddannelse. Om disse skriver Kemp: "Dannelsen gør mennesket til et kulturvæsen, medens uddannelsen gør det til et vidende væsen. Dannelsen har et etisk sigte, medens uddannelsen sigter på kompetence. Forskellen mellem de to begreber svarer til en vis grad til forskellen mellem læring og indlæring, men når "læring" optræder så ofte i dag, skyldes det påvirkningen fra det engelske "learning", der angiver al den dannelse, som indpodes ved studier og undervisning. Indlæring svarer nærmest til skoling, der handler om en eller anden form for teknisk dygtighed." (Kemp 2005, s. 168). Kemp har, som det fremgår, en forholdsvis snæver definition af læringsbegrebet. Som det vil fremgå er læringsbegrebet i denne afhandling bredere, idet det tager afsæt i Deweys ontologiske og dannelseseoretiske bestemmelse af begrebet.

Autonomi, er et væsentligt uddannelsesmål indenfor 'liberal education' traditionen og danner derfor udgangspunkt for mange diskussioner indenfor 'liberal education'. Med 'liberal education' menes der her uddannelse, som sigter på at uddanne mennesker til at deltage i liberale samfund. At autonomi er et væsentligt uddannelsesmål knytter sig politisk til en liberal tænkning, hvor individet forstås som det analytiske udgangspunkt for samfundstænkningen. Engelsk uddannelsestænkning befinder sig i denne tradition. Autonomi er et ideal om individets selvbestemmelse og selvstyring. Samtidig tænkes idealet om autonomi som et bolværk i forhold til individets mulighed for at kunne holde stand mod tiltag, som kan true dets integritet og mulighed for udfoldelse. For eksempel kan idealet om autonomi ses som et bolværk mod en bevægelse som nazismen, der byggede på en ideologi og brugte en forførende type af argumenter, der skulle appellere til følelser og ønsket om et gruppetilhørsforhold. I den forstand er autonomi et kantiansk ideal, der handler om, at individet via sin fornuft skal kunne holde stand over for ikke-fornuften, der for eksempel kan vise sig i totalitære systemer.

Autonomi er på den måde styret af et sandheds- og fornuftsideal. Et sandhedsideal, som Callan beskriver som et forsøg på at forme vores viljer i troskab overfor sandheden:

”Autonomy comprises complementary elements of motivation and cognitive ability. It entails a disposition to frame the will in light of the truth about who we are and the circumstances in which we must live, as well as developed ability to discern the relevant truth.” (Callan 1994 s. 41).

Hvordan dette ideal skal udlægges og opfyldes er et spørgsmål, som der kan gives forskellige svar på indenfor traditionen, idet autonomi defineres og retfærdiggøres på forskellig måde, men sammenkoblingen af individets frihed med evnen til rationel tænkning i form af udfoldelse af kognitive evner er en grundlæggende tankegang. Callan bidrager til diskussionen, idet han i den ovenfor citerede artikel 'Autonomy and Alienation' (Callan 1994) kritiserer et syn på autonomi, som entydigt definerer dette som en persons disengagerede evne til på et rationelt grundlag at kunne foretage valg og tage beslutninger. I stedet tilbyder Callan et autonomibegreb, som ikke fremmedgør individet fra, hvad der betyder noget for det. En bestræbelse, som tematiseres i denne afhandling via blandt andet S. Lovibond, som Callan henviser til i artiklen. Callans artikel kan ses som et eksempel på de diskussioner, der foregår indenfor 'liberal education' traditionen

vedrørende begrebet om autonomi. Diskussioner som relateres til måder, hvorpå undervisning skal foregå og hvilket indhold den skal have²⁸.

Idealet om autonomi inden for denne tradition relaterer sig især til Kant og Mill kan udredes ved hjælp af begreberne om positiv og negativ frihed. 'Liberal education' traditionen bekender sig til et positivt frihedsbegreb, der afbalanceres i forhold til et negativt frihedsbegreb. At være fri er i denne forståelse at være udgangspunkt for sit eget liv, at være autonom, og ikke blot at være fri for tvang, om end frihed fra tvang er en mulighedsbetingelse for den positive frihed. Oversætter man dette til en kantiansk udlægning af, hvad det vil sige at være en moralsk person, så er en moralsk person i kantiansk forstand autonom, fordi vedkommende evner at følge sin egen fornufts love, og således udfolder en positiv frihed. I en uddannelsessammenhæng vil autonomi inden for denne ramme betyde, at autonomi er, at kunne udfolde den viden, som man er blevet initieret i. Autonomi er ikke at have været fri fra, men at blive initieret i 'a body af knowledge' (Peters 1972 s. 54) at have fået muligheder for udfoldelse (Callan & White s. 97). Ideen om, at initiering i en vifte af forskellige vidensformer er central for den tradition, som Peters befinder sig i. Det er via denne initiering, at individet får mulighed for at opøve sine kognitive evner og kognitive bredde. Callan beskriver og citerer Peters sammenkobling af idealet om autonomi med opnåelse af kognitive bredde således:

"For example, in R. S. Peter's essay, 'The justification of education', the case for cognitive breadth is derived from the value of autonomy in the following way. In choosing autonomously I must understand the range of options available to me, and that presupposes a wide-ranging understanding of those options. [Callan citerer i det følgende Peters, MW] "It would be unreasonable therefore, to deprive anyone of access in an arbitrary way to forms of understanding which might throw light on alternatives open to him. This is the basic argument for breadth in education." (Peters, 1973, s. 256)" (Callan 1994, s.45).

²⁸ Vedrørende en udredning af autonomibegrebet indenfor den liberale tradition kan der henvises til Callan og Whites artikel: 'Liberalism and Communitarianism' (Callan & White 2003), hvor White udreder 'liberal education'-traditionen, mens Callan diskuterer kommunitarisme med en kritisk inddragelse af Dewey, idet Callan betvivler, at Deweys demokrati- og fællesskabssyn sikrer det bolværk mod autoritær tænkning, som den liberale tænkningens uafhængige og autonome individ ifølge Callan sikrer (Callan & White 2003, s. 104).

Inden for området 'moral education' har det betydning for forståelsen af begrebet autonomi, hvilket barnesyn der lægges til grund. I den sammenhæng har psykologen Piaget og psykologen og filosofen Kohlberg haft stor betydning for, hvilke rammer moralsk uddannelse har udfoldet sig i, idet de med deres stadieteorier om børns moralske udvikling har lagt nogle begrænsninger på, hvad det har været anset for muligt at lære børn. Problematikken handler om, at i og med at et kantiansk inspireret rationalitetsbegreb anlægges som kriterium for, at en person kan vurderes som moralsk person, begrænses børns muligheder for at blive betragtet som moralske personer i og med, at de ifølge stadieteorierne først ret sent i deres barndom opnår tilstrækkelige kognitive forudsætninger for rationel tænkning. Med rationel tænkning menes her især evnen til at tænke og handle med udgangspunkt i principper, som kan begrundes på rationel vis, hvilket i denne sammenhæng vil handle om afvejning af argumenter og diskusion af grundlaget for principper. R.S. Peters er inspireret af Piagets og Kohlbergs syn på børns moralske udvikling samt deres syn på udvikling af rationalitet som kriterium for moralsk handling.²⁹ At evnen til rationel tænkning er et kriterium på moral betyder dog ikke, ifølge Peters, at for eksempel evnen til at bekymre sig om andre, ikke kan være til stede forholdsvis tidligt i et barneliv, og at denne evne kan være konstituerende for en persons fremtidige muligheder for at handle moralsk, men at det først er i og med udviklingen af barnets kognitive evner og deraf følgende opnåelse af evnen til rationel tænkning, at evnen til at bekymre sig om andre, etableres som et moralsk princip (Peters 1974b, s. 373).

Et paradoks i 'moral education', som Peters refererer til (Peters, 1998 og O'Hear, A. 1998, s.16), og som svarer til det pædagogiske paradoks, som jeg omtalte i forrige kapitel, går ud på, at man i udgangspunktet må disciplinere børn til at opføre sig moralsk samtidig med, at man på længere sigt skal gøre plads for elevernes selvstændige overvejelser, idet moralsk handling ifølge Peters må udspringe af agentens egen rationelle viljesakt og evne til at handle i overensstemmelse med principper som personen selv kan tilslutte sig.

En gren af området 'moral education' er 'character education.'³⁰ På den ene side kan 'character education' opfattes som et forsøg på at hjælpe mennesker med at udvikle deres karakter med henblik på at udvikle dem til personer med personlighed og individualitet. På den anden side kan 'character education' give associationer til påtvungne normer og dyder og dermed mangel på opøvelse i evnen til selvstændig tænkning og refleksion. Med

²⁹ Jeg vender tilbage til Piagets og Kohlbergs teorier i dette kapitels afsnit om moralsk udvikling og barnesyn.

³⁰ 'Character education' kan ikke blot oversættes med karakterdannelse. Jeg vælger derfor at anvende det engelske begreb.

henblik på en kritisk diskussion, af det især i USA udbredte fænomen 'character education', foretager McLaughlin og Halsted (McLaughlin & Halstead 1999) en opdeling af begrebet i henholdsvis en snæver (non-expansive) og en udvidet(expansive) forståelse af 'character education'.

Den snævre (non-expansive) forståelse handler om 'character education' og moralopdragelse i den forstand, at det drejer sig om en form for manipulation eller disciplinering. Opdragelse foretages uden forsøg på at lære eleven at stille spørgsmål til de givne regler og rammer. Således er åbenhed og demokrati ikke en del af dette snævre begreb om 'character education'. Overfor den snævre form af 'character education' står den udvidede forståelse, som tematiserer rationel tænkning i forhold til at forholde sig til moralske og etiske værdier. Autonomi, frivillighed, demokratiske dyder og selvbestemmelse er væsentlige elementer i den udvidede form af 'character education'.

I et historisk tilbageblik beskriver Halstead og McLaughlin, hvordan 'character education' var på sit højdepunkt i slutningen af det 19'ende århundrede og i starten af det 20'ende århundrede. Fra 1930'erne og frem til omkring 1960 handlede det om 'citizenship education'. Fra 1960'erne indtil starten af 1980'erne var 'values clarification' i vælten.³¹ Fra starten af 1980'erne kom 'character education' igen på mode (Halstead & McLaughlin 1999 s. 139).

I deres gennemgang af, hvad de betragter som snævre udgaver af 'character education' peger de på den tætte sammenhæng mellem dydsetikken og 'character education':

"The connection between 'virtue' and 'character' is strong in that a virtue is a state or disposition of character. A person's virtue and vices are partly constitutive of a person." (Halstead & McLaughlin 1999, s. 134).

Denne meget snævre sammenhæng viser ifølge Halstead og McLaughlin, at dydsbegrebet kan være problematisk, idet læreren eller pædagogen i forsøget på at (ud)danne det dydige menneske meget let kan blive manipulerende og indoktrinerende. Hvad der mangler, og her henviser de til Peters position, er den rationelle dimension. De henviser desuden til Aristoteles og påpeger, at Aristoteles begreb om phronésis indbefatter den rationelle tænkning forstået som praktisk fornuft. (Halstead & McLaughlin 1999, s. 135).

³¹ 'Values clarification' handler om at lære elever at tydeliggøre egne værdier uden at pådutte dem udefrakommende værdier.

Selvom de påpeger, at der findes udgaver af dydsetik³², som opererer inden for den udvidede form af karakterdannelse, indtager Halstead og McLaughlin dog overordnet en kritisk position i forhold til undervisning i dyder og diskuterer om anvendelse af dydsbegrebet i opdragelsessammenhæng kræver mere stabile samfund end de, der findes i dag, hvor det ikke er entydigt, hvad de rette dyder er.

Problematikken i forhold til moral 'education', karakterdannelse og frihedsbegrebet består i, hvordan man kan forme frie mennesker uden samtidig at fratage dem frihed. Paradokset fremkommer, når målet er at forme frie mennesker. Peters søger at løse paradokset ved at bestemme, at udvikling af rationalitet i form af initiering i et videnskorpus med deraf følgende livsmuligheder er vejen til frihed. Målet helliger således midlet, idet en mild tvang anses som middel til at opnå autonomi på længere sigt. Således er Peters svar på frihedsbegrebets indhold, at frihed er evnen til rationel tænkning via initiering i et samfunds vidensarv og dertil opøvede måder at tænke på. Endvidere er frihed en væsentlig del af, at være 'educated' i betydningen dannet. Det dannede menneske er i Peters udlægning det menneske, som via sin rationalitet, viden og dømmekraft er i stand til at træffe de rette valg og omgås mennesker på den rette måde (Peters 1974).

McLaughlin og Halstead vurderer, at en mangel i karakterdannelse, i den snævre betydning samt indenfor visse udgaver af dydsetik i relation til uddannelse, er mangel på udvikling af rationalitet i form af evnen til kritisk tænkning og deraf følgende autonomi. De er i stor udstrækning enige i Peters syn på frihedsbegrebets indhold og pædagogiske, moralske og etiske relevans.

Rationalitetsbegrebet indføres, som det kan ses af ovenstående, som en mulighed for overvindelse af paradokset i og med at barnets opnåelse af rationalitet vil kunne begrunde al tidligere tvang med henvisning til, at det er måden, hvorpå autonomi kan opnås. I de følgende afsnit vil jeg redegøre og diskutere moralsk udvikling og barnesyn. Synet på barnet er en væsentlig ingrediens i problemstillingen vedrørende moralsk opdragelse og uddannelse. Det viser sig både i Peters og Deweys syn på moralsk læring, idet barnet udlagt som en særlig type i menneskeheden danner omdrejningspunkt for spørgsmålet om, hvad det vil sige at lære moral, og hvilket værdimæssigt grundlag denne læring både kan og bør hvile på.

³² De peger her på Carr, D. (Carr 1991).

Moralsk udvikling og barnesyn

Ser man på børns evne til at håndtere moralske og etiske spørgsmål i et udviklingspsykologisk perspektiv udstikkes der en fastlagt vej fremad. Ifølge psykologen Kohlberg er menneskets moralske psykologiske udvikling så fastlagt, at det ikke er muligt at overspringe bare et af de 6 stadier, som Kohlberg opregner. Mennesket må vandre igennem hvert enkelt stadium, indtil det når til det højeste modenhedstrin, som langt fra alle mennesker ifølge Kohlberg vil nå.

Jeg vil i de følgende afsnit diskutere moralsk udvikling og barnesyn. Taler man om moralsk udvikling vil der ofte være et barnesyn impliceret, idet moralsk udvikling i særlig grad tematiserer udviklingen fra umoden person til moden person. En tematisering af, hvad børn kan og ikke kan i moralsk henseende, er derfor relevant i forhold til en diskussion af, hvad det vil sige at lære moral.

Det følgende afsnit har grundspørgsmålet: Hvordan spiller synet på barnet ind i forhold til en diskussion af synet på dets evne til at håndtere moralske og etiske problemer? Spørgsmålet vil blive tematiseret via begrebet frihed, idet synet på barnets evne til at udøve frihedspraksisser er afgørende for forståelsen af barnets evne til at håndtere moralske og etiske problemer. Synet på barnets evne til at håndtere moralske og etiske problemer er endvidere afhængigt af det moralbegreb, der ligger til grund for teorien.

Synet på barnet vil i det følgende blive diskuteret med udgangspunkt i R. S. Peters og J. Deweys teorier. Peters og Dewey repræsenterer et henholdsvis ikke-barncentreret og et barncentreret uddannelsessyn (Darling 1994) Da R. S. Peters i sit syn på barnet er inspireret af psykologen L. Kohlberg, vil denne samt Piaget, der er Kohlbergs inspirator, blive inddraget i fornødent omfang. Derudover vil den svenske forsker Eva Johanssons syn på barnet samt hendes kritik af Piagets og Kohlbergs udviklingsteorier blive inddraget med henblik på at fremdrage et syn på børn, hvor disse, på baggrund af et anderledes moralbegreb, tilkendes moralske og etiske kompetencer. Mit synspunkt er, at børn har moralske og etiske kompetencer, men at disse må ses på baggrund af børns anderledes psykiske og fysiske konstitution og deres kortere erfaringsgrundlag og livsbiografi. Børns handlinger og vurderinger kan karakteriseres som værende moralske, men naturligvis på deres præmisser. J. Dewey og Eva Johansson har begge dette synspunkt, om end deres begrundelser er forskellige og bygger på henholdsvis et pragmatisk, erfaringsteoretisk grundlag og et empirisk, fænomenologisk grundlag. At det især er et rationalitetsbegreb og

et dertil hørende moralbegreb som for Peters, Piaget og Kohlberg står i vejen for en anerkendelse af børns moralske og etiske kompetencer skal blive tematiseret i det følgende.

Som startskud på afsnittet vil fænomenet barndomsmodeller blive diskuteret, og hvad disse kan yde i forhold til en forståelse af børns moralske og etiske kompetencer. I denne diskussion vil G. B. Matthews, som især har beskæftiget sig med børn og filosofi, blive inddraget.

Barndomsmodeller

Kohlbergs teori om barnets moralske udvikling repræsenterer en barndomsmodel og dermed en sammenhængende antagelse eller teori om, hvad det vil sige at være et barn i forhold til det moralske område. Der findes adskillige barndomsmodeller med hvert deres syn på, hvad et barn er.³³ Man kan diskutere, hvad man skal bruge barndomsmodeller til. En mulighed er at vælge en model og bygge sin teori op med udgangspunkt i denne. En anden og bedre mulighed er, at udnytte de forskellige modeller til at belyse og diskutere forskellige dimensioner ved det at være barn. Hvis man alene tager udgangspunkt i en enkelt model risikerer man at blive blind. Kohlbergs og Piagets modeller af barnets moralske udvikling er et eksempel på, hvordan en aldersgruppe er blevet stigmatiseret i en rolle som ikke moralske personer på grund af disse modeller.

G. B. Matthews har i bogen *Philosophy of Childhood* følgende syn på, hvordan forskellige modeller kan bruges til at gøre os opmærksomme på forskellige aspekter ved fænomenet barndom:

”Theoretical models have the virtue of suggesting connections we might not have made without them. But as long as we have alternative models, each useful in its own way but none clearly and obviously superior to all the rest,

³³ Eksempelvis kan udover Piaget og Kohlberg nævnes Freuds psykoanalytiske model af barnets udvikling (Schaffer 2000). Montessoris teori om barnets sensitive perioder er et eksempel på en naturvidenskabelig baseret teori om barnet (Montessori 1934). Af nyere psykologiske teorier kan nævnes D. Sterns beskrivelse af barnets udvikling i et interpersonelt og relationspædagogisk perspektiv (Stern 1998) samt M. Ainsworths og Bowlby's tilknytningsteorier. (Schaffer 2000). Indenfor filosofiens og pædagogikkens område kan udover Dewey nævnes J. J. Rousseaus teori om det naturlige barn, som han udmønter i en pædagogisk teori (Rousseau 1997).

we should be on the lookout for what a given model may encourage us to overlook, or misunderstand, as well as for what that model may help us understand better.” (Matthews 1996, s. 26).

Han peger dermed på, at man ikke skal lade sig låse fast i en enkelt model. Samtidig er det værd at bruge modeller med henblik på at få øje på fænomener og forbindelser mellem begreber og fænomener. Hans eget løsningsforslag, som ikke kan siges at være hverken fuldt udbygget eller underbygget er, at pege på 5 dimensioner i forhold til moralsk udvikling. Disse er: 1)Paradigmedimensionen, som betyder at barnet opdager og anvender forskellige strategier, som det paradigmatisk anvender i lignende situationer. 2)At have succes i at tilbyde definerende karakteristikker, som for eksempel at kunne definere løgn i forhold til forskellige situationer. 3)At kunne underordne en række af tilfælde under moralske vurderinger og kunne håndtere grænsetilfælde. 4)At kunne identificere og håndtere moralske konflikter eller dilemmaer. 5)Moralsk fantasi, som handler at kunne have forestillingsevne til at forstå andres situation (Matthews 1994 s. 63-64).

Ovenstående er Matthews bud på en række dimensioner i børns moralske udvikling. Han peger selv på, at rækken ikke er udtømmende. Jeg gør opmærksom på hans bud her, fordi det i sin opbygning udgør et alternativ til barndomsmodeller, som forsøger at give et ensidigt og udtømmende billede af, hvad et barn er. Matthews peger ikke på en bestemt rækkefølge i børns udvikling, men peger derimod på nogle forskellige dimensioner i børns udvikling. Jeg vil ikke her gå ind og diskutere Matthews konkrete bud, idet jeg mener, at de er for lidt underbyggede til, at det er muligt at gå ind i en kvalificeret diskussion af disse. Hans overordnede pointe er at kritisere Kohlbergs og Piagets udviklingspsykologiske teorier ved at pege på dimensioner i stedet for udviklingstrin. Man kan bruge barndomsmodeller til at få øje på forbindelser, man ellers ikke ville have fået øje på, men man skal undgå at vælge en og dermed udelukke andre. Modeller skal betragtes som søgeredskaber, der skarpstiller begreber og dermed gør dem diskuterbare.³⁴ Jeg vil ikke selv opstille hverken en barndomsmodel eller en færdig og udtømmende model for moralsk og etisk læring, men derimod senere i afhandlingen pege på en række

³⁴ Det er derudover vigtigt at være opmærksom på barndomsbegrebets historiske karakter. Langewand (Langewand 2001) redegør med baggrund i en hermeneutisk tilgang for barndomsbegrebets historicitet i relation til et spørgsmål om børns rettigheder. Han tematiserer i denne sammenhæng rationalitetsbegrebets betydning i forhold til den forståelse og selvforståelse, der har været af, hvad et barn er og hvad et barn kan (Langewand 2001).

dimensioner og analytiske begreber, som kan bruges til at undebygge, hvorfor frihed er en væsentlig dannelsesværdi i relation til moralsk og etisk læring.

Børnecentreret versus ikkebørnecentreret pædagogik

I det følgende vil jeg skitsere frihedsbegrebet i relation til barnesyn via den analytiske 'liberal education' tradition, dannelsesstraditionen og Deweys position.

Frihed set i et børneperspektiv kan anskues som henholdsvis positiv og negativ frihed.³⁵

Negativ frihed handler om at undgå indblanding i børns liv og affærer, mens positiv frihed handler om den enkeltes udfoldelse og autonomi. Praktisering af en negativ frihed vil være, at lade børnene være, det vil sige undgå indblanding, mens praktisering af en positiv frihed vil være at give børnene ressourcer med henblik på, at de kan udfolde sig selv. Et kildent spørgsmål er naturligvis, hvilke ressourcer der skal tilføres.

Et ikke-barnecentreret pædagogisk syn vil fremføre, at børn mangler ressourcer, mens et barnecentreret pædagogisk syn vil fremføre, at børn har mange ressourcer, om end de er anderledes end voksnes. Ressourcespørgsmålet vil blive tematiseret i det følgende.

Inden for den analytiske 'liberal education' tradition er det manglen på rationel refleksion og autonomi, som gør sig gældende. At være fri er ifølge denne tankegang, at være autonom og i stand til at foretage valg, og betingelsen herfor er barnets evne til rationel tænkning samt, at det gennem tilegnelse af viden inden for forskellige områder opretholder sine muligheder (options) i sit voksenliv. Barndommen er ifølge denne tankegang en tid, hvor barnet opbygger sine muligheder via tilegnelse af en bred vifte af viden og færdigheder. Derfor er der fokus på fagrækken og dennes indhold (curriculum) indenfor 'liberal education' traditionen. Barnet bliver frit via opdragelse og uddannelse (education).

I en dannelsesstradition er det både manglen på oplysning og manglen på at se sin egen selvrealisation som værende i overensstemmelse med realisering af fællesskabet, der gør sig gældende. Barndommen opfattes som begyndelsen af en rejse mod et mål. At være fri er at være oplyst og dermed kunne udøve myndighed. Barnet oplyses gennem uddannelse og gennem dannelse, hvor dannelse sker gennem både opdragelse og uddannelse. Barnet bliver frit via dannelse.

³⁵ Vedrørende begreberne positiv og negativ frihed tages der udgangspunkt i Berlin (Berlin 2002) og Charles Taylor (Taylor 1997).

Dewey derimod ser ikke barnet fra en mangeltilstandssituation og opfatter ikke barnetilstanden som en forberedelsestid til at blive voksen. Ingen kender ifølge Dewey morgendagens krav og vilkår, og derfor må barnet på baggrund af den erfaring, som findes i menneskeheden, lære at håndtere uforudsete situationer. At være fri er intelligent at kunne indgå i transaktionelt i verden. Barnet lærer via forståelse og brug af det allerede tilgængelige erfaringsmateriale og opbygger derigennem sine evner til at håndtere situationer. Således praktiserer barnet frihed, mens det lærer. Dewey har derfor fokus på undervisnings- og læringsmåder.

Fælles for de overordnede skitserede positioner er, at frihed forudsættes som et karakteristikum eller en egenskab ved mennesket. Forskellen består i, hvorvidt frihed tænkes som en egenskab, der skal læres og derigennem opnås eller som en egenskab ved handlinger, der udføres gennem hele livet. Forskellen består også i, hvorvidt barndom tænkes som havende en egen værdi eller ses som forberedelse til voksenlivet.

Efter dette intermezzo fortsættes der med en diskussion af Piagets og Kohlbergs udviklingspsykologiske barndomsmodeller.

Piaget, Kohlberg og Johansson

Inden for psykologien er der tradition for, at tænke børns udvikling i stadier. En sådan tænkning har konsekvenser for synet på, hvilke muligheder børn har for at vurdere og handle i forhold til forskellige moralkodekser, og hvilke muligheder det har for at reflektere disse. Især den schweiziske udviklingspsykolog J. Piaget og den amerikanske psykolog Kohlbergs stadieteorier har haft betydning for synet på barnet i forhold til det moralske og etiske område. I forhold til de ovenfor skitserede positioner er det den analytiske 'liberal education' tradition repræsenteret ved R.S. Peters, som har anvendt Kohlbergs tænkning.

Piaget redegør for sin teori om børns moralske udvikling i *The Moral Judgement of the Child (oversat fra fransk)* (Piaget 1997). Væsentligt for Piagets syn på barnet er hans moralforståelse, som tager udgangspunkt i, at moral handler om regelforståelse og

regelbrug³⁶. Piagets empiriske studier, som blandt andet omfatter studier af børns marmorkuglespil og interviews med børn på baggrund af forskellige moralske dilemmaer, bygger på en forståelse af, at moral er baseret på regelbrug. Derfor bliver det afgørende for hans stadieteori, som består af 4 stadier, hvordan børn forstår og anvender regler på forskellige alderstrin (Piaget 1997 s. 50). Piaget tager udgangspunkt i I. Kants moralforståelse, idet han hævder, at progression i moralsk udvikling handler om udvikling af barnets evne til rationel tænkning, herunder dets evne til at forstå sig selv som autonom og selvlovgivende. Følgende citat illustrerer dette. Piaget omtaler her børn under 8 år:

”We have not here any autonomous individuals, any conscious minds that impose themselves in virtue of an inner law to which they themselves are subject.” (Piaget 1997, s. 93).

En vigtig side af Piagets tænkning er hans syn på barnets evne til reciprocitet eller gensidighed, der handler om dets evne til at se en sag fra andre personers vinkel. Ifølge Piaget er denne koblet til barnets opnåelse af autonomi:

”How does the child ever attain to autonomy proper? We see the first signs of it when he discovers that truthfulness is necessary to the relations of sympathy and mutual respect. Reciprocity seems in this connection to be the determining factor of autonomy. For moral autonomy appears when the mind regards as necessary an ideal that is independent of all external pressure... Autonomy therefore appears only with reciprocity, when mutual respect is strong enough to make the individual feel from within the desire to treat others as he himself would wish to be treated.” (Piaget 1997, s.196).

Evnen til at tage andre menneskers perspektiv begynder ifølge Piaget først omkring 11 års alderen (Piaget 1997, for eksempel s. 47 og 71).

I forhold til ovenstående har Eva Johansson (Johansson 2002), der på et empirisk og fænomenologisk grundlag forsker i små børns etik, følgende kritikpunkter. For det første

³⁶ “All morality consists in a system of rules, and the essence of all morality is to be sought for in the respect which the individual acquires for these rules. The reflective analysis of Kant, the sociology of Durkheim, or the individualistic psychology of Boet all meet on this point.” (Piaget 1997, s. 13).

kritiserer hun Piagets moralbegreb. I og med fokuseringen på en bestemt regelforståelse og dertil hørende kriterium for evnen til at være en moralsk person, overser Piaget ifølge Eva Johansson, at moralsk forståelse også kan være i praksis at tage hensyn til andre børn. (Johansson 2002, s. 169)³⁷. For det andet kritiserer hun Piagets syn på børns evne til reciprocitet, idet Johansson mener, at Piaget reducerer denne til at være et spørgsmål om rationalitet. Dette kommer blandt andet til udtryk i og med, at Piaget tager udgangspunkt i børns sproglige formuleringer frem for iagttagelser og observationer af børn. Johansson hævder, at i og med fokuseringen på børns kognitive evner, når man for eksempel beder dem om tage stilling til et moralsk dilemma, risikerer man primært at undersøge deres evne til at ræsonnere frem for deres evne til at leve et etisk liv i en konkret levet sammenhæng.

Gennem sine empiriske studier af børn i alderen 0-3 år påpeger Johansson, at børn i aldersgruppen 0-3 forsvare værdien 'andres vel', hvilket blandt andet kommer til udtryk i 'omsorg' og 'ikke at skade andre' (Johansson 2002, s. 94). Supplerende til Eva Johansson kan tilføjes, at et kriterium på, at børn forsvare værdien 'andres vel' kunne være gentagelighed. Det vil sige, at de gentagne gange viser, at de er til at regne med i forhold til befordring af andre børns vel.³⁸

En pointe som Johansson yderligere tager frem er, at børn ikke kun lærer moral og etik af voksne, men at de i lige så høj grad lærer værdier og handlemåder i samværet med andre børn (Johansson 2002, s. 169). Johansson påpeger i den forbindelse, at børns moralske og etiske kompetencer ikke hænger sammen med en evne til at leve sig ind i andre. Hun angriber dermed et begreb om empati, som handler om at tage den andens perspektiv, som grundlag for en vurdering af børns moralske og etiske kompetencer. Dermed kritiserer hun Piagets begreb om reciprocitet. Ifølge Johansson er det et spørgsmål, som vi ikke kan vide noget om. Derimod hævder hun, at det er helheden i det, der sker mellem børnene, som er interessant:

”At børnenes etiske erfaringer først og fremmest handler om deres forståelse for den andens perspektiv eller, at de lever sig ind i andres følelser, giver efter min mening et for smalt billede. Jeg vil snarere fremhæve, at helheden i det, der sker mellem børnene, på forskellig måde er medvirkende til deres forståelse. Børnene stræber mere efter at forstå andre gennem andres måde at

³⁷ G. B. Matthews har et lignende synspunkt i forhold til en kritik af Kohlberg (Matthews 1994, s. 61).

³⁸ Jeg vender senere i kapitel 7 tilbage til en diskussion af dette kriterium i forbindelse med en inddragelse af S. Lovibond (Lovibond 2002).

handle og være på, end at de lever sig ind i andres følelsesliv.” (Johansson 2002, s. 174).

Johansson udvider dermed det perspektiv, som kan bruges til at vurdere moralske og etiske kompetencer, idet hun afviser at bruge et begreb om barnets kognitive kompetencer som kriterium for en vurdering af, hvorvidt det handler moralsk.

Man kan undre sig over, at Johansson i sin bog ingen referencer har til Dewey, idet hendes synspunkt er, at børn lærer moral via erfaringer de gør sig i deres levede liv. Overordnet er der ikke uoverensstemmelse mellem Johanssons synspunkter og Deweys synspunkter, men der er en grundlæggende forskel i brugen af begrebsapparat og perspektiv. Dels er Johanssons barnesyn primært baseret på et systematisk empirisk studium, hvilket Deweys ikke er. Desuden lægger Dewey vægt på et begreb om refleksion, hvori hans begreb om intelligens indgår som redskab til opbygning af et alternativt rationalitetsbegreb. Johanssons helhedssyn på børn støtter sig på en fænomenologisk tænkning, især Merleau Ponty og Heidegger. Denne teoretiske baggrund medfører, at hun mangler eller afstår fra et refleksionsbegreb. Dette viser sig i følgende citat: ”Børns livsanskuelse er ikke reflekteret, den er levet.” (Johansson 2002, s. 33). I stedet for at hævde, at børn ikke reflekterer, kunne hun tilbyde et andet refleksionsbegreb. At hun tager afstand fra, at børn reflekterer, medfører, at hun får svært ved at forklare, hvordan børn bruger deres erfaring. At Johansson har brug for et refleksionsbegreb viser sig igennem bogen ved, at hun jævnligt henviser til børns refleksion uden at præcisere begrebet i forhold til den citerede påstand (F.eks. Johansson, 2002 s. 44). Hendes udgangspunkt er, at børn lærer med kroppen. Uagtet det angivne problematiske refleksionsbegreb er Johanssons undersøgelser og teorier væsentlige bidrag til at undersøge børns etik. I og med at hun i bogen *Små børns Etik* fokuserer på de helt små børn giver hun stemme til børns handlinger og ’levede etik’ og udvider dermed grundlaget og kriteriet for at vurdere, hvorvidt børn kan betegnes som moralske personer.

Denne afhandling bygger ikke på systematiske empiriske undersøgelser af børn, men jeg vil hævde, at empiriske undersøgelser er særdeles relevante i forhold til at forstå, hvordan børn lærer at håndtere rigtigt og forkert og godt og ondt. Samtidig skal det understreges, at empiriske undersøgelser kan føre til mange forskellige resultater. Det er Kohlbergs teori et godt billede på. L. Kohlberg (Kohlberg 1981) gennemførte et stort empirisk studium af børns og voksnes evne til moralsk vurdering. Studiet var baseret på

omfattende interviewundersøgelser, hvor børn blev fulgt gennem flere år. Børnene og de unge skulle på forskellige tidspunkter i deres liv tage stilling til en række moralske dilemmaer, hvor deres svar dannede baggrund for en kategorisering af evnen til moralsk vurdering. På baggrund af svarene kategoriserede Kohlberg moralsk udvikling i 3 overordnede stadier, som underopdeltes, således at der er tale om 6 forskellige stadier (Kohlberg 1981, s. 409-412). De 3 overordnede stadier benævnes: Det prækonventionelle stadium, det konventionelle stadium og det postkonventionelle stadium. Kohlberg sætter ikke præcise alderstrin på de enkelte trin. Pointen er, som nævnt i indledningen til dette afsnit, at man følger den slaviske vej gennem stadierne. En voksen kan godt være på det prækonventionelle stadium, og de fleste voksne vil befinde sig på det konventionelle stadium. Kohlberg nævner dog, at det prækonventionelle stadium typisk vil omfatte børn i alderen 4-10 år (Kohlberg 1981, s. 16), som er dækkende for indskolingsområdet. Det prækonventionelle trin beskrives overordnet som et egocentrisk niveau. Det svarer til Piagets 2. trin, der beskrives som moralsk realisme (Piaget 1997, især kap.2). Det prækonventionelle stadium inddeles i trin 1: 'The stage of punishment and obedience' og trin 2 'the stage of individual instrumental purpose and exchange'. (Kohlberg 1981, s. 409-410). På trin 1 betyder 'rigtigt' for barnet at adlyde regler og autoriteter, samt at undgå straf og ikke at skade andre. På trin 2 betyder 'rigtigt' for barnet at tjene egne og andres interesser. 'Rigtigt' forstås på trin 2 instrumentelt. Det vil sige som en handel mellem individer. Retfærdighed udmøntes i, at der er ligevægt i handlen. I forhold til Eva Johanssons syn på 0-3 årige børns moralske kompetencer, så vil Kohlberg for det første slet ikke indregne denne aldersgruppe i sin stadieteori, men for sammenligningens skyld kan man sige, at Kohlberg efter al sandsynlighed ville forstå børnenes velvilje i forhold til hinanden som dels et spørgsmål om at følge regler udstukket af en autoritet, og dels et spørgsmål om instrumentel udveksling mellem individer. Ifølge Kohlberg vil børnenes mangel på rationalitet og autonomi betyde, at de på dette alderstrin må betragtes som værende på vej. De er præmoralske. Hvis de skal komme videre i deres moralske udvikling må der ifølge Kohlberg ske en eller form for påvirkning af deres kognitive evner. Kohlbergs tager i sit syn på moralsk opdragelse udgangspunkt i en sokratisk metode. Han gør dette med henblik på at undgå indoktrinering og relativisme. Kohlberg hævder³⁹, at det grundlæggende princip for al moralsk udvikling er retfærdighed. Han bruger derfor

³⁹ Sokrates hævder i *Staten*, at *retfærdighed* er det grundlæggende princip for en stat, der bygger på sand indsigt (Platon 1990).

retfærdighed som et omdrejningspunkt i de moralske dilemmaer, der anvendes i hans undersøgelser. Begrundelsen for, at retfærdighed er det grundlæggende princip er, ifølge Kohlberg, at retfærdighed er et første princip og ikke en regel (Kohlberg 1981, s. 39).⁴⁰ Kohlbergs løsningsmodel for at undgå indoktrinering og relativisme er meget kort fortalt følgende: Idet han mener, at moralsk udvikling handler om udvikling af modenhed i betydningen rationel tænkning kan han, inspireret af Sokrates hævde, at moralsk indsigt handler om opnåelse af evnen til rationel tænkning (Kohlberg 1981, s. 14). Hjælper man barnet/eleven med dette via en sokratisk metode er der ifølge Kohlberg ikke tale om indoktrinering, men derimod om udvikling af barnets evne til rationel tænkning. Vedrørende relativismeproblemet løser Kohlberg dette ved hjælp af sin stadieteori. Grunden til, at mennesker har forskellige syn på, hvordan man løser moralske spørgsmål er ifølge Kohlberg, at de er på forskellige modenhedstrin (Kohlberg 1981, s. 27, s. 40).⁴¹

Mod Kohlberg vil jeg indvende, at hans begreber om rationel tænkning og autonomi er problematiske, idet de ikke tager højde for den refleksivitet, der kan ligge til grund for børns handlinger, men alene bygger på børns formuleringer og respons på moralske dilemmaer. Man kan diskutere om hans empiriske materiale er dækkende, idet det alene bygger på udtalelser fra børn og unge og ikke på iagttagelser. Man kan også stille spørgsmål ved de spørgeteknikker, som er anvendt. Har Kohlberg her fokuseret på, at få sine egne antagelser om universaliteten i moralsk udvikling til at gå op, i stedet for at interesse sig for mulige kulturelle forskelle? Kohlberg har et eksempel, hvor drenge i alderen 10-13 år fra Taiwan blev præsenteret for et dilemma, som handler om, hvorvidt en mand skal stjæle mad til sin sultende hustru, hvis det er den eneste mulighed for at redde hendes liv. Mange af drengene svarede, at manden skulle stjæle mad til hustruen, for hvis han ikke gjorde det, så skulle han betale for hendes begravelse. I Malaysia var svaret for en tilsvarende aldersgruppe af drenge, at manden skulle stjæle mad til hustruen, fordi han behøvede hende til at lave mad (Kohlberg 1981, s. 23). Man kan diskutere, om Kohlberg

⁴⁰ Hvorvidt Kohlberg har ret i dette synspunkt, som han, som det fremgår, henter fra Platon, skal ikke diskuteres her. Derimod kan hans synspunkt bruges til at påpege, at han i sin moral-tænkning opererer med et 1. princip.

⁴¹ Kohlberg refererer til Dewey, men primært på grund af Deweys syn på, at udvikling eller 'growth' er uddannelsens mål. Tilsyneladende læser Kohlberg Dewey ind i sin egen dagsorden og får i sin henvisning til Dewey slået denne i hartkorn med Piaget, således at Dewey tolkes som en kognitiv tænker (Kohlberg 1981, s. 56-57), hvilket ikke er i overensstemmelse med Deweys syn på mennesket, om end der i forståelse af læring vil kunne findes nogle lighedspunkter mellem Piaget og Dewey (Brinkmann 2006, s. 190-191). Deweys antidualistiske syn på forholdet mellem handling og intellekt stemmer dog ikke med Piagets kognitive og dualistiske forståelse af dette.

på grundlag af disse svar kan konkludere, at drengene har et instrumentelt forhold til deres mor, eller om det er et kvindesyn, som viser sig. Da jeg spurgte mine egne drenge, som på det tidspunkt var 11 og 15 år, svarede den ældste, tydeligvist for sjov (jeg havde lige fortalt om Kohlbergs eksempel), at det nok var bedst, at jeg var der, hvis huset skulle se nogenlunde ordentligt ud. Den yngstes svar (han havde ikke fået eksemplet på forhånd), var mere kantiansk i og med, at det indeholdt et syn på mennesket som mål og ikke som middel. Men kan jeg heraf slutte, at min på det tidspunkt 15-årige søn havde et instrumentelt syn på sin mor? Måske ville hans kammerater give samme svar, men de ville sandsynligvis svare sådan, fordi mange 15-årige danske drenge måde at håndtere deres emsige mødre på nu engang er humoristisk og meget lidt sentimental. Kohlberg er i sine konklusioner på eksempler og dilemmaer tilsyneladende styret af sine egne grundlæggende antagelser vedrørende stadieteorien som en universel sandhed om moralsk udvikling. Vedrørende spørgsmålet om relativismeproblemet er Kohlbergs løsning for let. Den hører til den type af forklaringsmodeller, som kan afvise alle indvendinger med, at grunden til, at de ikke forstår sagen på samme måde som Kohlberg er manglende modenhed.

Efter denne noget hæsblæsende tur gennem nedslag i Piagets, Johanssons og Kohlbergs teorier vil jeg vende tilbage til temaet vedrørende forholdet mellem børns ressourcer, deres mulighed for udøvelse af frihedspraksisser samt synet på barnecentreret pædagogik versus ikke-barnecentreret pædagogik.

Piaget og Kohlbergs synspunkter kan som sådan ikke siges at have, hverken et barnecentreret perspektiv eller et ikke-barnecentreret perspektiv, idet de selv ville hævde, at de blot beskriver barnets udvikling og derfor tager udgangspunkt i, hvad barnet kan på forskellige alderstrin.

Peters og Dewey

R. S. Peters syn på børns læringsmuligheder i forhold til det moralske område tager som tidligere nævnt udgangspunkt i Kohlberg, om end han havde visse kritikpunkter i forhold til denne.

Dewey repræsenterer et ikke rent barnecentreret perspektiv⁴², idet Deweys syn på barnet er, at det selv kan spille en aktiv rolle i forhold til egen læring, men at den voksne på grund af større erfaring og modenhed samtidig er central som vejleder i forhold til børns udvikling og læring. Dewey tager ikke udgangspunkt i en stadieteori, men tager i sit syn på barnet udgangspunkt i begrebet vækst. Vækstbegrebet (growth) skal dog ikke forstås organisk og vækstpædagogisk, men derimod forstås som udtryk for, at barnet selv er aktiv i denne vækst. Dewey udtrykker det således: "Growth is not something done to them; it is something they do." (Dewey [1916] 1997, s. 42). Dewey hævder ingen nødvendig progression i forhold til vækstens forløb, hvilket er en konsekvens af Deweys pragmatiske og situationsorienterede tænkning. Dewey hævder derimod kritisk, at hvis forældre på forhånd har fastlagte mål og standarder for, hvad det vil sige at følge naturens forløb, så vil det forhindre dem i at se andet end de på forhånd fastlagte standarder. (Dewey [1916] 1997, s. 117). Deweys barnecentreringsperspektiv understøtter den tiltro, som han har til børns muligheder, ressourcer og evner. Han påpeger derfor, at barnet ikke skal ansues som et væsen i en mangelsituation. Baggrunden for at se barnet i et mangelperspektiv skyldes ifølge Dewey, at det sammenlignes med den voksne, og det er ifølge Dewey et forkert perspektiv at se barnet ud fra. I stedet skal barnets manglende modenhed 'immaturity' positivt bestemmes som en kraft "the power to grow" (Dewey [1996] 1997, s. 42). Vækstmetaforen er ikke uden problemer, hvilket blandt andet påpeges af R. F. Dearden, som er en uddannelsesfilosofisk tænker indenfor samme tradition som Peters (Darling 1994, s. 79-80). Især er en ren vækstpædagogik problematisk i og med, at der kommer til at mangle en diskussion af hvilken retning væksten skal gå. Vækstmetaforen risikerer at sløre værdimæssige dimensioner af målet for uddannelse. Derudover underminerer den, set fra den analytiske 'liberal education' traditions perspektiv, lærerens rolle. En sådan kritik rammer også til dels Dewey i forhold til spørgsmålet om målet for uddannelse, idet Dewey ser vækst som et mål i sig selv, og dermed slører en diskussion af det værdimæssige mål for den pædagogiske bestræbelse. På den anden side vil Dewey ikke fastsætte dette mål, i og med at demokratiet ifølge Dewey er det overordnede mål for al uddannelse (Dewey [1916] 1997). I forhold til det moralske område tilbyder Dewey ingen grundlæggende og

⁴² Et mere rent barnecentreret syn ville være et vækstpædagogisk synspunkt. Dewey kritiserer pædagoger, som er inspireret af Frøbels vækstpædagogik og dermed kritiserer han også store dele af den reformpædagogiske bevægelse i starten af det 20. århundrede. Dewey selv placerer sig i en midterposition mellem, hvad han kalder en traditionel position og en progressiv position (Dewey [1938] 1988).

sande principper for, hvad der er rigtigt og hvad der er forkert. Således bliver moral overordnet for Dewey til et spørgsmål om, hvad man demokratisk kan nå frem til:

For Dewey "...democracy is the participation of every mature human being in the formation of moral values." (Gouinlock 1978, s. 225).

At Dewey har dette synspunkt spiller godt sammen med hans pragmatiske tænkning, som forbyder ham, at tænke principper løsrevet fra praksis. Om det er muligt at undgå, i hvert fald hypotetisk og som arbejdsredskaber, at opstille principper, er et spørgsmål, som jeg diskuterede tidligere i kapitel 2. Desuden kan man diskutere, om ovenstående udlægning er Dewey er helt korrekt. Ganske vist er demokrati en grundlæggende værdi for Dewey, men samtidig handler moral for Dewey også om intelligent tænkning og handling. Således er moral ikke kun et spørgsmål om, hvad mennesker kan blive enige om.

Der hvor vandene skiller i forhold til Peters og Dewey er i deres syn på rationalitet og i deres grundlæggende syn på mennesket, herunder barnet. Peters foretager i artiklen "Freedom and the Development of the free Man (Peters 1974a) tre distinktioner med henblik på at analysere frihedsbegrebet i forhold til det etiske område: Frihed som socialt princip; det vælgende menneske ('man as a chooser'); frihed som autonomi, som underopdeles i autenticitet, rationel refleksion og viljens styrke (Peters 1974a, s. 337-338). 'Viljens styrke' fravælges af Peters som relevant i sammenhængen og han fokuserer derfor alene på rationel refleksion og autenticitet. Ifølge Peters er frihed i betydningen 'det vælgende menneske' og autonomi vigtige mål i uddannelse, men for at kunne udfolde dette mål må barnet lære at blive frit, hvilket vil sige, at det er i stand til at vælge ved hjælp af rationel refleksion. Men hvad vil det sige at lære at blive fri, og hvordan spiller begrebet om rationel refleksion ind? Er det sådan, at Peters bruger begrebet rationalitet som argument for at kunne gennemtvinge et bestemt indhold og en bestemt form i undervisning af børn? I. Berlin kritiserer, i sammenhæng med en udlægning af begrebet positiv frihed, (Berlin 2002, s. 198) hvad han kalder 'the rational argument'. Det rationelle argument kan udlægges som en form for paternalisme, der legitimerer andres styring ved henvisning til, at de besidder rationalitet. Peters gør sig ved ovenstående argumentation skyldig i en paternalisme ved hjælp af det rationelle argument. Den rationelt tænkende voksne person (lærer) har ret til at initiere barnet med henblik på, at barnet opnår evnen til rationel

tænkning og dermed på sigt opnår autonomi og frihed. Problemet er naturligvis, hvad kriteriet på rationalitet er (Berlin 2002, s. 200).

Peters rationalitetsbegreb bygger på Kants rationalitetsbegreb, hvor rationalitet beskrives ved hjælp af et begreb om autonomi (Peters 1974a s. 341). Som nævnt deler Peters autonomibegrebet op i autenticitet og rationel refleksion. Peters beskriver autenticitet som det fænomen, at en person ikke bare følger andres handlemåder (Peters 1974a, s. 341 og 1974b, s. 372-374). Derudover nuancerer han Piagets syn på, at børn ikke før indtil en vis alder kan tage andres perspektiv. Ifølge Peters kan omsorg for andre ikke anvendes som et princip for små børn, men dermed er det ikke sagt, at børn ikke kan føle omsorg 'concern' for andre (Peters 1974b, s. 373). Peters mener, at hvis børn er sensitive i forhold til at føle omsorg for andre, så vil det senere hen kunne tjene dem som et princip i deres moralske overvejelser. Peters angiver Hume som kilde til denne forståelse af moral og peger herigennem på et klassisk moralsk spørgsmål. Hvad er det, der motiverer mennesket? Ifølge Hume vil motivation aldrig kunne bygge på rationelle grunde, men derimod på følelsesmæssige grunde. Vedrørende begrebet om rationel refleksion følger Peters Kant, idet han i forbindelse med etiske domme lægger vægt på, at der via kritisk selvransagning undgås indblanding af subjektrelaterede grunde, at der skal tilstræbes upartiskhed samt at der skal udvises respekt for andre mennesker. Kriteriet på, at et barn har opnået autonomi er ifølge Peters, at det kan forstå, at regler kan ændres og kritiseres.

”They finally pass to the level of autonomy, when they appreciate that rules are alterable, that they can be criticised and should be accepted or rejected on a basis of reciprocity and fairness.” (Peters 1974a, s. 348).

Som tidligere nævnt følger Peters Kohlberg i forhold til en forståelse af, at børn skal gennemgå en række kognitive stadier for at opnå autonomi og dermed opnå kriteriet på at være en moralsk person. Det skal nævnes, at Peters kritiserer Kohlberg for at mangle et moralbegreb. Dette skal ses i sammenhæng med Peters diskussion af, at uddannelse handler om at stræbe efter noget værdifuldt. Hvad Peters mere konkret mener med, at Kohlberg mangler et moralbegreb er, at Kohlberg ikke har redegjort for det indhold, der skal læres (Peters 1974b). Peters peger her på et næsten uløseligt problem. Hvis man skal lære børn at blive moralske personer, hvordan kan man så undervise og guide dem, hvis man ikke selv ved, hvad målet er? Dewey har, som nævnt ovenfor i dette afsnit, et

tilsvarende problem i sin moralteknik, hvor han erstatter et moralbegreb med et begreb om demokrati som mål.

Hvis ovenstående gennemgang af Dewey og Peters syn på børns evne til at være moralske personer skal opsummeres i en grundlæggende forskel, så er denne, at Peters ser uddannelse som et middel til at nå et mål, i dette tilfælde at blive en moralsk person, mens Dewey sammenfatter middel og mål. Målet må ifølge Dewey hele tiden være til stede i midlet. Det indebærer i forhold til frihedsspørgsmålet, at barnet med henblik på at lære at blive frit må opleve/erfare at være frit. Dette kan blandt andet gennemføres via forskellige undervisningsmetoder. En anden grundlæggende forskel er, at Dewey tænker pragmatisk og situationelt, mens Peters tager udgangspunkt i det enkelte individs kognitive evner. Han mangler derved et helhedsperspektiv. Dermed er han en typisk repræsentant for en engelsk liberalistisk tradition, hvor helheden tænkes ud fra summen af individer, mens Dewey repræsenterer en mere social liberalistisk tradition, hvor den enkelte forstås på baggrund af dets indspil i det fælles.

Barnet som moralsk person

I denne afhandling bliver barnet anskuet som en moralsk person gennem hele sit liv. Det er klart, at der er forskel på en voksen og et barn, men synspunktet her er, at et barn mere eller mindre bevidst og eksplicit forstår sig selv som en person, der har en 'policy' for hvad, det kan tillade sig at gøre og hvad det ønsker at gøre. Barnet skaber sin identitet gennem denne opbygning af en 'policy of conduct'. Barnet kan have problemer med, at det ikke kan følge sin egen linie for handling, men dette betyder ikke, at det ikke har en linie. En linie som gennem hele livet vil blive revideret og ændret. Synspunktet kunne underbygges empirisk. I denne sammenhæng støtter jeg mig til Eva Johansson samt til Deweys grundlæggende syn på barnet. Derudover skal synspunktet forstås som en kritisk holdning til en forståelse af, at en bestemt udlægning af evnen til rationel refleksion og autonomi, skal være kriteriet på, om barnet kan vurderes som værende en moralsk person.

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for 'values education', som er endnu en måde at forstå 'moral education' indenfor en liberal education tradition.

Values education

Begrebet values-education er et begreb, som ofte ses i relation til 'moral education', og som er relevant i forhold til en frihedsproblematik. Wolfgang Brezinka (Brezinka 1994) redegør for begrebets opståen som et slogan i amerikansk sammenhæng, hvor begrebet ifølge Brezinka kan ses som en reaktion på værdiernes forfald og individualismens opblomstring. Brezinka tager både problematikkerne og mulighederne op vedrørende 'værdiundervisning'.

En af de overordnede problematikker er ifølge Brezinka den vaghed, der er i forståelsen af værdiundervisning, og i det hele taget i forståelsen af, hvad værdier er.

Værdiundervisning har i nogle sammenhænge i amerikansk sammenhæng (Brezinka 1994, s. 124) haft som mål at afklare værdier, men ikke at opstille værdier. Values education som 'values clarification' må betegnes som et forsøg på at komme uden om det tidligere nævnte paradoks. Hvis man kan undgå at vælge for andre, kan man ikke hævde, at man udøver tvang eller manipulerer.

Kohlberg, der som nævnt står for en Sokrates- og Kant-inspireret rationalistisk position, kritiserer 'values clarification' for relativisme og sammenligner den med den praksis, som blev udøvet af græske sofister som Protagoras. Problemet ifølge Kohlberg er, at der ikke tages hensyn til værdiernes indre (intrinsic) værdi:

"Although the clarification of student values is an essential part of moral education, values clarification neither clarifies nor resolves questions of the nature of virtues, about which students and teachers alike must be concerned. In some sense, it is the modern equivalent of the practice of relativistic Greek Sophists such as Protagoras, a practice developing better articulation of the student's values without concern for the intrinsic worth of these values."

(Kohlberg 1981 s. 3).

Problematikken i forbindelse med ovenstående er, om der findes indre ('intrinsic') værdier, det vil sige værdier, som alle mennesker kan indse via en universel fornuft, og om hvorvidt der kan forudsættes en menneskelig fornuft, der rationelt kan nå frem til disse grundlæggende indre (intrinsic) værdier. Platon, som Kohlberg støtter sig til, kæmpede netop en indædt kamp mod sofisternes relativisme, idet han hævdede, at mennesket i

princippet rationelt kunne nå frem til sand erkendelse også i moralsk henseende. Et eksempel herpå er diskussionen vedrørende retfærdighed i Platons *Staten* (Platon 1990). Kohlberg må siges at have ret i sin vurdering, om end han med sit syn på indre (intrinsic) værdier fremkalder en anden diskussion, som kunne handle om, hvilke værdier der er indre, men som også kan forskydes til en filosofisk antropologisk diskussion, som handler om, hvorvidt det er muligt for mennesket at leve med relativismen. En sådan diskussion er relevant ud fra den pragmatiske position, som indtages i denne afhandling.

Brezinka opregner en lang række af problematikker vedrørende values-education. Jeg skal ikke gå ind på alle her, men blot pege på nogle enkelte af disse.

Overordnet mener Brezinka, at al undervisning er værdiundervisning, idet det ikke er muligt at undervise uden at foretage værdiundervisning. Dette synspunkt deler Brezinka med flere, blandt andet Kohlberg. En anden problematik vedrører spørgsmålet om muligheden for individuelle valg af værdier. Et eksempel på en type af værdiundervisning, der som mål har at lære børn at tage egne valg på baggrund af en kompetence til at kunne orientere sig i værdier og en kompetence til at opstille mål for eget liv er 'formal values education'. I denne type af værdiundervisning afvises det, at værdier blot skal overføres, idet dette ville være indoktrinering og det pointeres derfor, at børn skal lære at træffe valg. Brezinka afviser denne type af værdiundervisning, idet han mener, at den bygger på en manglende forståelse for menneskers bundethed til kulturelle normer, institutioner og social kontrol. Desuden bygger den på den opfattelse, at mennesker rationelt kan vælge uden hensyntagen til førnævnte bundethed. Ifølge Brezinka er denne opfattelse udtryk for en ekstrem individualisme:

"This is the utopian ideal of the not merely relatively, but rather absolutely autonomous individual. A formal value education exclusively oriented to this ideal is unrealistic and dangerous, compatible with neither the educand's good nor the community's welfare." (Brezinka 1994, s. 135).

Værdiundervisning må opsamlende betegnes som et forsøg på enten af være stærkt manipulerende eller objektivt og neutralt afklarende. Vedrørende værdiundervisning som afklaring af værdier bygger dette syn på en forestilling om muligheden af objektivt at kunne beskrive værdier og instrumentelt at kunne håndtere disse.

Moralsk og etisk læring i forhold til ovenstående betydning af 'values education' bliver vanskelig at håndtere i og med, at den gør moral og etik til et spørgsmål om at afklare og vælge værdier. Den bygger på en supermarkedforståelse af værdier, samt på et syn på mennesket som et væsen, der uproblematisk og ubundet formår at vælge værdier.

I denne sammenhæng skal det nævnes, at værdiundervisning også kan udlægges som en mulighed for, at lære mennesker at kunne håndtere en mangfoldighed af værdier og således være et led i en opbygning af tolerance mennesker imellem. For eksempel ser Graham Haydon 'values education' som havende en vigtig rolle i, hvad han kalder at understøtte diversiteten i det etiske miljø. 'Values education' er i denne udlægning en mulighed for, at opdrage børn og studerende til en forståelse af værdiers mangfoldighed:

“... it is the business of values education, including moral education, to attend to the protection and enhancement of the ethical environment.”
(Haydon 2004, s. 116).

Værdiundervisning kan i Haydons udlægning bruges til, at give børn og studerende mulighed for at forstå og håndtere værdiers mangfoldighed. En kompetence, som er væsentlig i multikulturelle samfund. På baggrund af en læsning af Simon Blackburn sammenligner Haydon det fysiske miljø med det etiske miljø. Haydon argumenterer for, at det etiske miljø skal være mangfoldigt ligesom det fysiske miljø. 'Values education' har relativisme som problem. Haydon forsøger at løse problemet ved at hævde nødvendigheden af standarder. Det etiske miljø kan være usundt på tilsvarende vis som det fysiske. Derfor må vi, siger Haydon, være i stand til at vurdere det etiske miljø. Han giver dog ikke nøjere anvisninger på dette.

I forhold til frihedsbegrebet kommer frihed ind som en mulighed for mangfoldighed. Skal frihedsbegrebet forstås dynamisk kan frihed her forstås som aktiviteten at foretage valg mellem et utal af muligheder. En høj grad af diversitet vægtes positivt - så længe det etiske miljø er godt - og dermed gives en høj grad af muligheder til mennesker med henblik på at kunne bevare og vælge værdier. Det fysiske og etiske miljø kan således være godt og dårligt og således er ikke enhvert etisk miljø godt. For eksempel var det etiske miljø under naziregimet ifølge Haydon ondt.

Opsamlende kan det siges, at Haydon giver et sympatisk bud på, hvordan værdiundervisning kan forstås, men samtidig giver han i nævnte artikel ingen bud på,

hvordan diversiteten mere konkret kan håndteres. Sammenligningen mellem diversitet i det fysiske miljø og diversitet i det etiske miljø er en spændende og forførende metafor. Om den er holdbar kan diskuteres, idet der er tale om forskellige typer af miljøer. Det fysiske miljø består af mange forskellige slags kategorier, mens der i det etiske miljø kun er en kategori, nemlig mennesker, fordi det kun er mennesker som formulerer værdier. Det vil sige, at kun mennesker er moralske subjekter, hvilket ses i praksis ved, at dyr og planter ikke opfattes som retslige subjekter. Hvilke dyr og planter der får status af moralske subjekter afhænger af deres tilhørsforhold til mennesket. Vi bekæmper lus og svampe, men favoriserer heste og hunde. Alle individerne i det etiske miljø er derfor mennesker, hvilket betyder, at de ikke bare uden videre kan udslettes, hvis de udgør et faremoment for resten af individerne. I det fysiske miljø, vil man forsøge at eliminere forskellige elementer, som for eksempel forskellige bakterietyper. Mennesker, som medfører en fare for resten af individerne kan ikke blot elimineres, fordi de tilhører samme kategori, som dem de er til skade for, og derfor skal behandles i overensstemmelse med de samme retningslinier, som gælder for denne kategori. Af denne grund holder sammenligningen mellem det fysiske og det etiske miljø ikke. En grund til, at sammenligningen ikke holder er, at mennesker tilskrives frihed (blandt andet i FN's menneskerettighedserklæringer) og derfor kan de ikke sammenlignes med individer i det fysiske miljø. Således er det frihedsbegrebet, som gør diversitetsproblemet vanskeligt at håndtere i forhold til moral og etik og dermed også til moralsk og etisk læring. I tilfælde, hvor man har elimineret mennesker, for eksempel jøder i 2. Verdenskrig, har det været med en henvisning til, at de ikke var mennesker, og dermed ikke besad menneskeegenskaber og menneskerettigheder.

Værdipædagogik

Jeg vil i det følgende meget kortfattet redegøre for den svenske, værdipædagogiske tradition. Begrundelsen herfor er, at medtage en retning, som hviler på et empirisk grundlag for på den baggrund at overveje, hvad et empirisk studium kunne have bidraget denne afhandling. Værdipædagogikken knytter sig til termerne 'moral education' og 'values education', idet begrebet værdipædagogik bruges som en overordnet term for disse retninger. Værdipædagogikken tager udgangspunkt i empiriske studier af primært klasserumssituationer. Colnerud og Thornberg definerer værdipædagogikken således.

”Begrebet værdepædagogik kan således anvendes til at referere til undervisningsmetoder, pædagogiske programmer, aktiviteter, interventioner eller forholdningssæt som har til syfte at formidle, gestalte eller problematisere værdier og normer, at stimulere eller påvirke de læres moralske eller etiske læring.” (Colnerud og Thornberg, 2003 s. 18).

Værdipædagogikken interesserer sig for, hvordan moral konkret viser sig i klasserummet ved eksempelvis at foretage undersøgelser af, hvordan konkrete værdier kommer til udtryk i klasseværelset. Dette kan ses ved, at der foretages empiriske undersøgelser af, hvordan læreren iværksætter moral. Således skelner Colnerud (Colnerud 2004) mellem moralsk instruktion, moralsk konversation og moralsk interaktion. Moralsk instruktion omhandler lærerens direkte irettesættelser, herunder for eksempel skældud og andre typer af instruktioner, som ikke er til diskussion. Moralsk konversation omhandler mere overordnede moralske diskussioner, der bevidst iværksættes i klasserummet med henblik på diskussioner af moralske regler og principper. Disse kan omhandle regler og principper i klasserummet samt mere globale spørgsmål som for eksempel dødsstraf. Endelig omhandler moralsk interaktion læreren som rollemodel. Det vil sige, hvordan elever lærer gennem læreren som rollemodel. At dette foregår som både eksplicit og implicit læring tematiseres af Thornberg (Thornberg 2004). Han skelner mellem eksplicit og implicit værdipædagogik. Den eksplicite værdipædagogik er den pædagogik, som er italesat igennem for eksempel nedskrevne regler og klasseråd. Den implicitte værdipædagogik er den værdipædagogik som iværksættes implicit primært gennem læreren som rollemodel. Læreren er i dette tilfælde ikke nødvendigvis bevidst om den måde vedkommende påvirker eleverne på, hvilket kan være problematisk. For eksempel er det problematisk, at lære elever retfærdighed, hvis læreren udviser uretfærdighed i sin måde at behandle eleverne på. Et andet eksempel, som Thornberg (Thornberg 2004) tager op, er spørgsmålet om lærerens troværdighed. Han bringer i den sammenhæng et uddrag af et interview med elever, hvor de fremhæver, at det er utroværdigt, at det er forbudt eleverne at tygge tyggegummi, mens læreren tilsyneladende under dække af, at han/hun spiser halspastiller, går rundt og tygger tyggegummi. Eksemplet kan forekomme banalt, men handler både om det at lyve og om ikke at være troværdig. Et eksempel jeg brugte i forrige kapitel var Thornbergs eksempel vedrørende at tisse på børn. (Thornberg 2006) De observationer som blev gjort i den

forbindelse kunne bidrage med eksempler på konkrete moralske dilemmaer som børn sættes i.

På baggrund af ovenstående vil jeg i relation til denne afhandlings undersøgelse af frihed som en dannelsesværdi henvise til, at det ville være muligt at gennemføre empiriske undersøgelser af, hvordan frihed viser sig som værdi i et klasserum. At dette er fravalgt i dette studium begrundes med, at fokus er på en diskussion og afklaring af frihed som en grundlæggende værdi, og at der til denne afklaring er brug for en begrebslig og filosofisk undersøgelse. Empiriske studier kan naturligvis pege på anvendelsen af begreber og dermed give inspiration til et grundlagsstudium, men i forhold til at foretage et grundlagsstudium, er det ikke nødvendigt at foretage et empirisk studium. Filosofien har sin berettigelse i den sammenhæng med henblik på afklaring af grundlæggende begreber.

Dannelsesbegrebet

Jeg vil i det følgende afsnit redegøre for frihedsbegrebet i relation til dannelsesbegrebet med henblik på en undersøgelse af frihed som dannelsesindhold. Om den grundlæggende definition af det klassiske dannelsesbegreb skriver Klafki således:

”Das erste Moment von Bildung wird in den grundlegende Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung.” (Klafki 1996, s. 19).

Frihed står således som et selvstændigt begreb og som et indhold i de øvrige begreber, idet frihed bruges som et forklarende begreb for selvbestemmelse, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft og selvvirksomhed. Individet er i den klassiske dannelsesbetragtning sammenkædet med et universelt fællesmenneskeligt projekt, som formidles via fornuften som evnen til fornuftig selvbestemmelse. Denne forståelse af individualitet adskiller sig fra forståelsen af individualitet indenfor ’liberal education’ traditionen, som jeg var inde på i afsnittet om ’moral education’ og ’character education’, idet individualitet her nok ses i forhold til det almene, men perspektivet her er ikke, at individet realiserer dette via sin

individualitet. Individbegrebet indenfor 'liberal education' traditionen derimod adskiller sig ved, at det er et individualistisk individbegreb, hvor individet initieres i den almene viden med henblik på at individet opnår muligheder og dermed frihed i kraft af udvikling af rationalitet og i kraft af valgmuligheder. Indsætter man Deweys tænkning i en dannelsesramme kan Deweys tænkning udlægges som en transformation af dannelsesbegrebet.

I artiklen "Bildung and the Idea of a Liberal Education" af Lars Løvlie og Paul Standish (Løvlie og Standish 2002) diskuteres forskellen mellem dannelsesbegrebet (Bildung) og liberal education samt Deweys transformation af dannelsesbegrebet:

"How did he [Dewey] transform the German heritage? His aversion to dichotomies of every sort is well known. His philosophy repeats the idea of the basic interrelatedness between self and world found in Schiller's Letters on the Aesthetic Education of Man and throughout Hegel's Philosophy. He was averse to talking in terms of a self-propelled 'I' that acts according to its individual preferences, and against this fused something like Kant's moral agent with Hegel's embedded self to arrive at a conception of the individual as having an innate social awareness directed towards collaboration with others... He replaced 'spirit' with the term 'mind' or 'intelligence', and went on to define it, not as an expressive individual or historical force, but simply as forms of action" (Løvlie og Standish, 2002 s. 321).

Ifølge ovenstående udlægning erstatter Dewey det tyske åndsbegreb med begrebet intelligent tænkning og indsætter et handlingsaspekt. I ovenstående citat kobles udlægningen af Deweys begreb om intelligens som en transformation af dannelsesbegrebet til Deweys afstandstagen fra dikotomier. Denne afstandtagen, som jeg tidligere har været inde på, indebærer, at Dewey betoner sammenhængen mellem individet og det almene eller mellem individet og fællesskabet. En betoning som betyder, at han adskiller sig væsentligt fra 'liberal education' traditionen og endvidere, som det fremgår af citatet, forbinder ham til en tysk dannelses-tænkning. Som det fremgår af citatet kan Deweys tænkning udlægges således, at han henter et begreb om en moralsk agent fra den kantianske moralfilosofi og et begreb om det indlejrede selv fra den hegelianske filosofi. Således kan Deweys tænkning

udlægges som et forsøg på at forbinde en kantiansk individualistisk tænkning med en hegeliensk fællesskabsorienteret handlingsfilosofi.

Inden for den klassiske dannelses tradition kan man, ifølge Klafki, tale om en substantiel individualitet, som er betinget af det almene niveau:

”Der Individualitätsbegriff – einschließlich des von Pestalozzi geprägten Begriffs der *”Individuallage”*, deren Berücksichtigung für ihn eine der unverzichtbaren Bedingungen der Menschenbildung ist -, wird von den klassischen Bildungstheoretikern nicht *”individualistisch”*, als selbstbezogene Vereinzelung verstanden, er meint vielmehr immer *substantielle Individualität*, ist durch die Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen charakterisiert.” (Klafki 1996, s. 26).

Det analytiske udgangspunkt for at forstå individet er således det almene og objektive niveau. Omvendt er det indenfor ’liberal education’ traditionen, hvor det analytiske udgangspunkt er individet. Den liberalistiske tænker J. Bentham udtrykte meget rammende tanken ved at hævde, at samfundet er summen af individer.

Gadamer foretager i *Wahrheit und Methode* en gennemgang af dannelsesbegrebet, hvor han blandt andet trækker på Hegels filosofi. Gadamer tager afstand fra Hegels forestilling om den absolutte ånd og dermed forestillingen om den fuldstændige forsoning mellem det almene og det partikulære/individuelle. Samtidig peger han på, hvad det er for et nødvendigt ideal, som Hegel har øje for i sin filosofi, nemlig dannelse som et element ved ånden, hvor der med det åndelige forstås det ideal, som mennesket via sin bestræbelse skal hæve sig op til:

”Von dem Begriff einer Erhebung zur Allgemeinheit aus vermag Hegel das, was seine Zeit unter Bildung verstand, einheitlich zu begreifen. Erhebung zur Allgemeinheit ist nicht etwa auf die theoretische Bildung eingeengt und meint überhaupt nicht nur ein theoretisches Verhalten im Gegensatz zu einem praktischen, sondern deckt die Wesensbestimmung der menschlichen Vernünftigkeit im Ganzen. Es ist das allgemeine Wesen der menschlichen Bildung, sich zu einem allgemeinen geistigen Wesen zu machen.” (Gadamer 1986, s. 18 [9/10]).

Den enkelte kan ikke blive stående ved sig selv, men må forstå sig selv ud fra det almene, for selv at blive et åndeligt væsen. Forholdet mellem det partikulære og almene tematiserer Gadamer som 'sensus communis', der kan forstås som en slags almen sans, der er beslægtet med det antikke begreb *phrónesis*, som er et centralt begreb i Aristoteles etik og som på dansk oversættes med klogskab eller dømmekraft.⁴³ Dømmekraftbegrebet tematiserer frihedsbegrebet i og med, at dømmekraft handler om at vurdere moralske situationer. Det handler om i en situation at kunne foretage et begrundet og klogt valg vedrørende, hvad der er rigtigt og forkert, godt eller ondt. Det kræver en menneskelighed, som fordrer et begreb om frihed, i og med at der ikke er færdige løsninger eller svar. For Aristoteles handlede det om at opøve dømmekraft. I og med, at det der skal dømmes befinder sig i det moralske landskab, er der ikke blot tale om 'Fingerspitzengefühl', men om en omsætten af moralske værdier, som både kræver moralsk viden og refleksion, hvilke i pædagogisk sammenhæng kræver moralsk og etisk læring. Jeg vender tilbage til dette i kapitel 7.

Et centralt begreb i dannelsesstanken er begrebet om selvvirksomhed, der vil sige, at dannelse er en aktivitet, det enkelte individ selv udøver. Gadamer udtrykker det således:

"I would propose the following: Education (Erziehung) is to educate oneself; cultivation, or formation, (Bildung) is self-cultivation." (Gadamer 2001, s. 529).⁴⁴

Metaforisk kan man sige, at det enkelte individ selv må vandre hele vejen igennem sin egen dannelsesrejse. Det er individet selv, som i sidste ende må foretage formidlingen mellem det subjektive og det objektive niveau. Selvvirksomhedsbegrebet leder hen til spørgsmålet om forholdet mellem læring og dannelse: Hvad kan læringsbegrebet yde, og

⁴³ Aristoteles (384 - 322 f. Kr.) formulerede sin etik i Værket *Etikken*. Han beskrev her, hvad der betegnes som en dydsetik. 'Dyden i midten' er et nøglebegreb og henviser til, at den rette handling er den, hvor man handler i forhold til den rette midte, idet handlingen skal afpasses i forhold til den handlende person og situationen. Med henblik på at finde den rette midte kræves der kløgt og dømmekraft, hvilket i den danske oversættelse af *Etikken* er en oversættelse af det græske begreb 'Phronesis': "*Phrónesis* bruges dels i en bredere, almindelig betydning, 'viden', 'viden om'. Men i dette værk betegner det en bestemt evne, som mennesket ejer og bruger til at orientere sig i forhold til sine og andres handlinger. Det uforanderlige og nødvendige kan *ikke* være genstand for *phronesis*. Den er altså ingen videnskab (*epistémē*) og ikke blot nogen færdighed (*téchne*) heller. *Phrónesis* hører til praksis, og er en form for viden. Forstandighed, livsvisdom, moralsk indsigt. Jeg oversætter med 'kløgt'." (Aristoteles 2000, s. 24, fra Indledning til *Etikken* af Søren Porsborg).

⁴⁴ Den citerede artikel er trykt i det engelske tidsskrift *Journal of Philosophy of Education*, men er en revideret oversættelse af en tale, som Gadamer holdt på et tysk gymnasium i 1999 (Gadamer 2001, s. 529).

hvad kan dannelsesbegrebet yde? Kan man kun stille spørgsmålet 'hvordan', når man skal redegøre for læringsbegrebet og er læringsbegrebet dermed tømt for værdimæssigt indhold, udover værdien 'at lære', og i stedet fyldt med diskussioner om læringsstile og læringsmetoder? ⁴⁵ Eller er det muligt at forstå læringsbegrebet i relation til dannelsesteoretiske temaer?

I en deweysk tradition er der en rimelighed i at skelne mellem en ontologisk og en dannelsesteoretisk læringsdimension. Den ontologiske læringsdimension omhandler læringens 'er'. Det vil sige beskrivelser af, hvordan læring foregår, mens en dannelsesteoretisk læringsdimension omhandler læringens 'bør', idet den indeholder strategier og visioner for læringens indhold med henblik på dannelsen af mennesket. Den dannelsesteoretiske læringsdimension falder inden for det didaktologiske område, som der tidligere er henvist til. Samtidig er der gode grunde til, at læringens 'bør' også skal se i et ontologisk lys, for de værdier som den henviser til, er også en del af læringens ontologiske niveau, fordi den værdimæssige dimension altid vil være til stede i læring. Uanset hvor mekanisk læring kan være, vil der altid implicit i læringsmåder være et 'bør' som i sidste ende rummer informationer om strategier, idealer og visioner⁴⁶.

En kritik af dannelsesteorien foretages af Thompson (Thompson 2005), som tematiserer forestillingen om det oplyste selv. I artiklen "The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung" (Thompson 2005) diskuterer Thompson med udgangspunkt i Nietzsche og Adornos kritik af dannelsesbegrebet, forestillingen om det transparente selv. Thompson kritiserer forestillingen om menneskets mulighed for selvtransparens og peger blandt andet på et begreb om selvkritik, som ifølge Thompson er nødvendigt i forhold til, at mennesket må se sig selv som ikke suveræne, fejlbarlige og som situerede i en virkelighed. Thompsons synspunkt modsiger dannelsesstankens frihedsforståelse, idet Thompson diskuterer udlægningen af frihedens mulighed via oplysning og selvgennemsigthed. I artiklen peger Thompson på Adornos begreb om halv-dannelse (Halbbildung), som refererer til, at dannelse er selvbedrag, som ikke handler om opfyldelse af fællesmenneskelige idealer, men i virkeligheden handler om, at dannelse er blevet et middel til at klare sig succesfuldt i en kommercialiseret virkelighed. En pointe som

⁴⁵ Ovenstående problemstilling fremføres af Birthe Lund, Institut for Læring, Uddannelse og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor Birthe Lund diskuterer om fokuseringen på læringsbegrebet kan medføre en nedprioritering af det værdimæssige indhold som findes indenfor en dannelses tradition.

⁴⁶ Diskussionen vedrørende læringens ontologiske og dannelsesteoretiske aspekt fortsættes i kapitel 6.

Thompson peger på er, at hverken Adorno eller Nietzsche opgiver dannelsesbegrebet som ideal, men de kritiserer den måde, som det er blevet transformeret på.⁴⁷

Ovenstående kritik kan bruges til en forståelse af, hvad dannelsesbegrebet 'bruger' ideen om frihed til. Den bruges til at beskrive det oplyste subjekt, som via oplysning er så oplyst, at det kan gennemskue sig selv og den kultur, som det er i og dermed kan indgå som aktiv borger i et demokratisk og borgerligt samfund. Således bliver frihedsbegrebet et ideelt og visionært begreb frem for et praktisk og pragmatisk begreb. Frihed bliver ifølge oplysningstanken mulig via oplysning, men spørgsmålet er, om oplysning i yderste konsekvens er mulig.

Thompson peger med udgangspunkt i Nietzsche og Adorno på menneskets manglende mulighed for at gennemskue sig selv, og dermed for nødvendigheden af at tage et andet udgangspunkt med henblik på at forstå mennesket. Et udgangspunkt, hvor mennesket må forstås som situeret i verden, og hvor det derfor ikke kan tilskrives en suveræn og autonom position. I den sammenhæng peger Thompson på den pragmatiske diskurs som en mulig måde at komme videre på. (Thompson 2005, s. 530).

Thompsons sætter spørgsmålstejn ved 'moral education', som individets tiltagende oplyste og etiske bestemmelse af sig selv. Der skal til denne kritik af dannelsesbegrebet tilføjes, at den nok skyder over målet, idet også moderne dannelsesbetænkerer er klar over menneskets situerethed. Gadamer er et godt eksempel på en sådan dannelsesbetænker. Samtidig peger Thompson på et relevant problem vedrørende frihed udlagt som oplysning og selvgenemsommelighed.

Det er en antagelse i denne afhandling, at man kan beskrive processen at blive til som en moralsk person, som en læreproces, der igen kan beskrives som moralsk og etisk læring. Den måde barnet lærer moral kan være svær at identificere, idet den foregår som en grundstrøm i al undervisning og i alle pædagogiske situationer. Når barnet handler, får det vedblivende informationer om, hvordan dets handlinger opfattes af forældre og professionelle pædagoger og lærere samt af alle andre mennesker, herunder andre børn.

⁴⁷ I *Dialektik der Aufklärung* peger Horkheimer og Adorno på det selvbedrag som mennesket er flettet ind i via oplysningstanken. I menneskets forsøg på at underlægge sig naturen glemte det, at det selv er natur og underlagde sig dermed selv en instrumentel tænkning, hvilket medførte en objektgørelse af mennesket. Frihed i forhold til oplysningstænkningen er frigørelse fra mytologien, men problemet ifølge Horkheimer og Adorno er, at mennesket ikke undslipper mytologien, men blot får viklet sig ind i en ny mytologi. Problemet er, at mennesket har glemt at tænke tænkningen, og dermed glemt selvkritikken. (Horkheimer & Adorno, 1985, s. 26-27).

Det er især disse situationer og tilbagespil koblet med barnets identifikation af situationen og tilhørende refleksion, som kan betegnes som moralsk og etisk læring.

Den moralske og etiske læreproces kan beskrives som en erfaringsproces, hvor barnet lærer af sine erfaringer, og dermed ændrer sine handlemåder og sit syn på sig selv. I klassisk dannelsesteori blev denne læreproces beskrevet som en dannelsesrejse, hvor mennesket rejste ud, erfarede, lærte og vendte hjem som et dannet mennesket. Knap så lineær kan den senmoderne dannelsesrejse og moralske læreproces forstås, idet den snarere kan beskrives ved en wittgensteinsk metafor (Wittgenstein 1984 § 18)⁴⁸, som en vandring ud og ind ad krogede veje og stræder.

Opsamling

Ovenstående kapitel er et forsøg på gennem en vandring i et landskab af begreber at positionere projektet i forhold til de enkelte begreber og områder. Udgangspunktet har dels været at undersøge forskellige typer af forståelser af, hvad det vil sige at lære moral og dels mere specifikt at undersøge, hvordan frihed begrundes og anvendes indenfor forskellige positioner. Der er undervejs foretaget positioneringer i forhold til afhandlingens projekt. Opsummerende har disse positioneringer omhandlet synet på rationalitet, synet på barnet og synet på frihed. I det følgende afsnit analyseres og diskuteres eksempler fra det pædagogiske praksisfelt.

⁴⁸ Wittgenstein bruger metaforen til at beskrive, at sproget ikke kan forstås som et system, men derimod må forstås som sprogspil, hvilke han sammenligner med snørklede gade, blindgyder og veje i en by.

4. Dialog med det pædagogiske praksisfelt

Indledning

Baggrunden for at udføre interviews⁴⁹ med lærere og pædagoger er antagelsen og hypotesen, *at frihedsbegrebet er et begreb, som er på spil som anvendt og virkende værdi i den pædagogiske praksis*. I denne sammenhæng handler det om frihed i relation til moralsk og etisk læring. De gennemførte fire interviews havde ikke til formål at kortlægge et gennemsnit af danske pædagoger og læreres syn på frihed i relation til moralsk og etisk læring, men derimod at give eksempler på læreres og pædagogers syn på, om frihedsbegrebet spiller en rolle i praksis og har indflydelse på praksis og, hvis det er tilfældet: Hvilken betydning det har, og hvilken rolle det spiller i relation til synet på moralsk og etisk læring. Det skal anføres, at det materiale som blev fremskaffet på baggrund af de fire interviews har begrænsninger. Jeg kritiserede i forrige kapitel Kohlberg for alene at bygge på udtalelser fra børn frem for iagttagelser af børn. Præcis den samme kritik kan rettes mod den måde, som jeg igennem interviewene har fremskaffet materiale.

I overensstemmelse med 'grounded theory' (Strauss & Corbin 1998) var hensigten oprindeligt at interviewene skulle medvirke i projektets teoridannelse. Det betød i denne sammenhæng, at interviewene skulle analyseres med henblik på at inspirere teoridannelsen. På grund af det begrænsede materiale, vil interviewene kun kunne anvendes som eksempelmateriale. Fokus vil være på begrebsforståelse og begrebsafklaring i forhold til eget syn på praksis. Det vil sige eksempler på pædagogers og læreres forståelse af begreber set i forhold til deres eget syn på, hvordan de anvender begreber i praksis samt, hvordan de identificerer fænomener i praksis ved hjælp af begreber. I analysedelen vil der endvidere blive anvendt metoder fra den analytiske tradition, som den anvendes inden for området 'philosophy of education' (White & White 2001).

Forståelsen af begreber hos lærere og pædagoger søges afdækket via løst strukturerede interviews. Der er ikke foretaget observationer af de interviewede pædagoger og lærere, idet hensigten har været at undersøge de impliceredes forståelse af en række begreber samt deres eget syn på, om og hvordan de omsatte begreberne i praksis, og som nævnt, hvordan

⁴⁹ Transkriberede interviewudskrifter og skematisk systematisering af disse er vedlagt som CD Rom.

de anvender begreberne til at identificere fænomener i praksis. Endvidere er det antagelsen, at brugen af ideer og begreber er en del af pædagogisk praksis, herunder brugen af et begreb som frihed. Begreber forstås i overensstemmelse med Deweys syn på begreber (Dewey [1929]1990) som redskaber, hvormed vi håndterer vores omgivelser. Deweys syn på begreber som redskaber vil blive uddybet i kapitel 5. Frihedsbegrebet i relation til moral og etik i en pædagogisk kontekst forstås som en moralværdi, der skal omsættes med henblik på opstillede målsætninger. Baggrunden for interviewene har været at finde eksempler på forståelser af og omsætninger af moralværdien frihed. Som sådan indskrives projektet sig i et landskab, hvor fokus er på, hvordan værdier anvendes med henblik på at virke i andre menneskers liv. Vinklen er i denne sammenhæng læreren og pædagogens syn på, hvordan de lærer børn at praktisere værdier. Det er, hvad der menes med frihed som anvendt værdi. Samtidig er vinklen læringsteoretisk i den forstand, at fokus også er på lærere og pædagogers syn på, hvordan moralske og etiske læreprocesser foregår, og hvordan frihed indgår som værdi i den sammenhæng. Hænger det at lære at blive en moralsk person sammen med det at lære at blive en fri person, og hvad vil det sige at være en fri person? Hvordan kan frihed være en virkende værdi i forhold til, hvordan mennesker agerer i verden, og hvordan bliver frihed til en virkende værdi for børn, således at den får betydning for den måde, som de agerer i verden? Det er klart, at sidstnævnte spørgsmål i denne sammenhæng kun afdækkes som læreres og pædagogers syn på, hvordan de tror, at det foregår. Dermed er der fokus på lærere og pædagogers forståelse og selvforståelse, frem for at det følgende er en undersøgelse af, hvordan frihed rent faktisk omsættes i den pædagogiske praksis.

Undersøgelsesfelt, empiri og data

Feltet der undersøges kan betegnes som et begrebs- og værdifelt. Interessen samler sig om forståelse af og syn på praktisering af en række begreber i pædagogisk praksis, hvor den pædagogiske praksis i denne sammenhæng er afgrænset til indskolingen. Der er foretaget 4 interviews fordelt på 2 pædagoger og 2 lærere, der alle arbejder i indskolingen. Det ene lærerinterview er med en lærer, der er ansat i en stor jysk provinsby, mens de øvrige interviews er fra en anden skole beliggende i en mindre jysk by. Sidstnævnte skole har en særlig indskolingsafdeling. Begrundelsen for at vælge voksne frem for børn, er at det er de

voksne som er ansat til at formidle og omsætte værdier og koder for rigtigt og forkert. Det er de voksne, som bedriver pædagogisk arbejde på baggrund af en række værdier, herunder folkeskolelovens formålsparagraf. Børn formidler også værdier indbyrdes, og de har sandsynligvis også en mening om, hvordan værdier omsættes og anvendes i deres dagligdag, men samtaler med børn og iagttagelser af børn er fravalgt i denne afhandling. Hvorvidt det er tilfældet, at værdierne omsættes i overensstemmelse med den forståelse som pædagoger og lærere har, er et andet spørgsmål, som ikke vil blive undersøgt i denne afhandling.

Data udgøres af udskrifter af løst strukturerede interviews på hver ca. 45 minutter vedrørende moral, etik og frihed i den pædagogiske praksis. De interviewede personer er tilfældigt valgt, men der er lagt vægt på, at der både er pædagoger og lærere repræsenteret, og at de arbejder i indskolingen, hvilket vil sige med børn i alderen 5-10 år. Baggrunden for dette valg er, at problematikken vedrørende børns adfærd, deres opførsel eller mangel på samme er i fokus i denne aldersgruppe. Danske børn befinder sig her i en overgang, hvor de går fra en børnehavekultur til en skolekultur. Desuden er det især i denne aldersgruppe at socialiseringsprogrammet 'trin for trin' (Gregersen & Lindhard 2001) gennemføres. Da jeg mener, at dette program i kraft af, at det handler om rigtige og forkerte handlinger i forhold til andre mennesker, relaterer sig til grundproblemerne indenfor moral og etik, fandt jeg det relevant at spørge om, hvilket syn de interviewede lærere og pædagoger havde på programmet. Programmet trin 'for trin' er et amerikansk adfærdsprogram, der især handler om at lære børn og unge at kunne identificere følelser hos sig selv og andre med henblik på, at de bliver bedre til at agere i forhold til andre mennesker. Programmet har fået stor udbredelse i denne danske institutions- og skoleverden. Det sælges som en pakkeløsning med tilhørende manualer og produkter. 'Trin for trin' er i denne afhandling kun tematiseret via de interviewedes udtalelser.

En teoretisk baggrund i forhold til gennemførelse af de 4 interviews er Gadamer's hermeneutik (Gadamer 1986). Fokus er på forståelse og selvforståelse. Disse spiller en rolle for såvel interviewer som interviewede. De interviewede udtaler sig på baggrund af forståelser som virker i pædagogisk praksis. Disse forståelser er dels teoretiske og dels common sense opfattelser af moral, etik og frihed i relation til det valgte pædagogiske felt. De interviewede befinder sig i flere krydsende betydningshorisonter, som påvirker deres forståelse og syn på moral, etik og frihed generelt samtidig med, at de udtaler sig som professionelle opdragere.

I forhold til gennemførelsen af interviewet er der nogle bemærkninger, som er relevante at tage frem: De begreber, som jeg spørger til, er ikke begreber som de interviewede anvender ofte i deres pædagogiske praksis. Især er begreberne moral og etik ikke særligt anvendte i forhold til børnene, hvilket som nævnt skyldes den danske tradition for i stedet at tale om dannelse og socialisering. Dette medfører, at de er lidt søgende, og da de sidder overfor en filosof, som de antager, har viden om begrebernes betydning, forsøger de at ramme det 'rigtige', selvom jeg har bedt dem om deres umiddelbare forståelse. Således kortlægger jeg begreberne, men jeg tilføjer dem også til feltet. Samtidig kan man sige, at begreberne allerede er der, da de moralske og etiske problemstillinger viser sig at være en del af lærerne og pædagogerne dagligdag.

Teoretisk baggrund for analyse af data: Grounded Theory

Tanken i 'Grounded theory' er, at teorien skal vokse ud af data. Fortolkningsprocessen handler om at opdage begreber og relationer mellem begreber:

"In speaking about qualitative analysis, we are referring not to the quantifying of qualitative data but rather to a nonmathematical process of interpretation, carried out for the purpose of discovering concepts and relationships in raw data and then organizing these into a theoretical explanatory scheme." (Strauss & Corbin 1998, s. 11).

Dvs. at data ikke bruges til at bekræfte teori, men derimod til at generere teori: "Rather, the researcher begins with an area of study and allows the theory to emerge from the data." (Strauss & Corbin 1998, s. 12).

Anvendelsen af 'grounded theory' vil i denne afhandling ikke være helt konsekvent. Jeg mener, at forfatterne forstår af, at man går til et felt uden teori er forkert og ikke særlig frugtbar. Det er desuden ikke klart, hvad de mener med teori, idet de også medgiver, at forskeren skal anvende faglitteratur fra egen faglig baggrund. Problematikken består i forfatterne syn på teori, som de beskriver som et sæt af forklarende begreber om, hvordan virkeligheden virker. Dette udelukker ifølge forfatterne, hvad de kalder teoretiske rammer ('theoretical frameworks' Strauss & Corbin 1998, s. 22). Under teoretiske rammer nævner

forfatterne i flæng feminisme, strukturalisme og interaktionisme. Disse betegnes som holdninger og filosofi, men ikke som teorier:

”There are several other misconceptions about theory and theorizing in qualitative research that are touched on briefly here. One is that a theoretical framework such as feminism, structuralism, or interactionism is a theory. It is not; it is a stance, more of a philosophy than a well-developed and related set of explanatory concepts about how the world works.”(Strauss & Corbin 1998, s. 24)⁵⁰.

Ovenstående citat medfører, hvis man tager det på ordet, at filosofiske teorier ikke er teorier, fordi filosofi ikke udgør et sæt af forklarende begreber om, hvordan verden virker.

I denne afhandling forstås teoribegrebet bredere, idet kriteriet, at en teori skal forklare den empiriske virkelighed, ikke opfattes som et rimeligt kriterium. Argumentet imod forfatternes teorikriterium er, at det gør det vanskeligt at håndtere teoribegrebet, idet det indebærer, at man skal afgøre om en teori forklarer virkeligheden for at opkvalificere teorien til teori. Desuden reserveres teoribegrebet til kun at omfatte empiriske studier. Endvidere medfører deres teoribegreb, at teori og praksis adskilles, idet teori bliver forstået som noget, der er udenfor virkeligheden og derfra kan forklare virkeligheden, i stedet for at forstå teorier og begreber som menneskelige redskaber. Endelig er forfatterne ikke selv konsistente med hensyn til deres brug af teoribegrebet. Dette viser sig allerede i titlen på bogen. ’Grounded theory’ forklarer ikke virkeligheden, men er en sammenhængende begrebskonstruktion om, hvordan man kan arbejde med at forstå og forklare virkeligheden.

Det er mere hensigtsmæssigt at forstå teori som en sammenhæng af begreber, der tilsigtes indbyrdes at være konsistente. Endvidere forstås teoridannelse i denne afhandling som en menneskelig praksis, idet teorier og begreber ses som redskaber i forhold til menneskets håndtering af livet og omgivelserne. Denne afhandling som tidligere nævnt inspireret af Deweys begrebsforståelse, som der redegøres for i næste afsnit. Teorier om moral og etik er teorier, som mennesket udvikler både på baggrund af historie, omstændigheder og eksisterende omgivelser, men også på baggrund af håb og ønsker om, hvordan livet skal leves fremover. Værdibegreber og moralbegreber formes således som redskaber, der skal virke ind i fremtiden og er derfor ikke blot forklarende teorier.

⁵⁰ Vedrørende definition af teori: se Strauss & Corbin 1998, s. 22.

Der vil i denne sammenhæng på forhånd være såvel filosofiske som pædagogiske teorier på spil. Ideen med at bringe data ind i teoriarbejdet var oprindeligt, at data forhåbentlig kunne tilføre nye og/eller mere nuancerede forståelser af begreberne. Bestræbelsen er efterhånden blevet den mere beskedne, at bidrage med eksempler til undersøgelsesfeltet. Baggrunden for i denne afhandling at bruge 'Grounded theory' som værktøj for analyse, var oprindeligt teoriens udgangspunkt, at data kan generere begreber og teori samt anvendes til afkodning af data. Gennem arbejdet med interviewmaterialet fremkom det imidlertid, at der ikke blev genereret begreber, men at der i højere grad blev kortlagt begreber. I denne sammenhæng er mængden af data forholdsvis beskedne, men alligevel fremkommer der ved gennemlæsning og analyse af de forskellige interviews et billede af syn på og brug af en række begreber. Måden denne kortlægning og efterfølgende analyse er tænkt anvendt på i denne sammenhæng, er som en nuancering og eksemplificering af begreberne indenfor det moralfilosofiske og det pædagogiske område. Således bruges 'grounded theory' ikke på den måde, som Strauss og Corbin har tilsigtet til at 'grunde' en teori. Derimod bruges de analyseværktøjer, som er udviklet af Strauss og Corbin med henblik på, at analysere de gennemførte interviews. Endvidere anvendes data med henblik på at pege på (ganske vist med få eksempler) at der er noget om antagelsen, at frihed er et begreb, der spiller en rolle i praksis, om ikke andet som en forståelse hos pædagoger og lærere, der må forventes at have betydning for deres pædagogiske praksis.

Anvendelse af analyseredskaber fra Grounded Theory

Kodningsbegrebet står centralt hos Strauss og Corbin. Kodning sker som åben kodning og som aksekodning. Med åben kodning menes, at data klassificeres i forhold til kategorier og begreber. Strauss og Corbin skelner mellem begreber og kategorier, hvor begreber defineres som byggestene i en teori, mens kategorier beskrives som begreber, der står for fænomener.

Der skal ske en begrebsliggørelse (conceptualizing) og kategorisering ud fra mikroanalyser af, hvordan ord, sætninger og udtryk anvendes i interviewteksten. Det der begrebsliggøres beskriver Strauss og Corbin som fænomener, hvor de definerer fænomener som centrale ideer i data, der repræsenteres af begreber (Strauss & Corbin 1998, s. 101) Der fokuseres på de karakteristika (properties), som de interviewede tilskriver fænomenet.

Ved tilskrivning af karakteristika sker der en definition og afgrænsning af fænomenet. Desuden fokuseres der på de variationer af karakteristika som de interviewede tilskriver fænomenet. Strauss og Corbin kalder dette for dimensioner (dimensions). Med henblik på analyseprocessen anvender Strauss og Corbin memoer, som er reflekterende kommentarer i forhold til teksten. Med aksekodning (axial coding) menes begrebsliggørelse omkring en kategoris akse – det vil sige, at der sker en relatering af begreber. Der sker en opdeling i kategorier og underkategorier.

Til ovenstående vil jeg knytte følgende kommentarer: Strauss og Corbins bestræbelse er, at generere teori ud af data, hvilket gøres via redskaber, som skal åbne for nuancer og flertydigheder i data samtidig med, at en systematisering skal foretages. Systematiseringen foretages via kategoriseringen. Som nævnt er den mere beskedne bestræbelse i denne afhandling at foretage en kortlægning og at analysere begreberne på baggrund af denne. Strauss & Corbin beskriver kategorier som begreber, der står for fænomener. I forhold til de konkrete interviews kunne et fænomen være beskrivelsen af børn der hjælper hinanden, hvor fænomenet kunne kategoriseres under 'moral agent'.

Til enhver kategorisering hører et valg, og nogle af valgene er i de konkrete interviews foretaget på forhånd. I interviewguiden er det lagt fast, at der skal tales om begreberne moral, etik og frihed. Udfordringen er, at kategorisere på baggrund af disse begreber. Der er som nævnt ikke tale om et omfattende datamateriale og derfor vil der ikke være tale om en generaliserbar kortlægning af pædagogers og læreres forståelser af begreberne moral, etik og frihed. Der er derimod tale om eksempler på forståelser af disse begreber og eksempler på forståelser af disse begrebers anvendelse i praksis. Eksemplerne vil således blive brugt som inspirationsmateriale i forhold til afhandlingens forsøg på at forstå frihedsbegrebet som praksisværdi i forhold til moralsk og etisk læring.

Den analytiske metode indenfor 'philosophy of education'

Som supplement til ovenstående analyseredskaber vil der blive anvendt analyseredskaber fra den uddannelsesfilosofiske, analytiske tradition, således som denne blandt andet beskrives af White og White (White & White 2001), som er elever af R. S. Peters og begge tilhører den såkaldte Londonskole. Denne tilgang beskrives som en begrebslig og konnektiv (connective) analyse af begreber. Den analytiske tilgang er en begrebslig

analyse, hvor begreberne udfordres på forskellig vis. Det konnektive består i, at man undersøger begrebernes relationer. Den analytiske tilgang er inspireret af Wittgenstein med henblik på ønsket om at tegne et landskab af begreber og at kortlægge relationerne mellem begreberne. White og White definerer den analytiske metode således som den i England er anvendt i forhold til 'philosophy of education' på følgende måde:

"Philosophy is an exploration of conceptual schemes embedded in the language we know and use. It does not reject this in favour of some more adequate language. The analysis in which it engages is not reductive, but 'connective': it investigates how one concept is connected – often in complex and ragged-ended ways – in a web of other concepts with which it is logically related. This type of analytic philosophy does not seek to discover new truth about the world: philosophy is not, as for instance Russell believed, part of the same enterprise as science. It gets to work on what we already understand, albeit often inchoately, aiming at clarity in place of obscurity and confusion." (White & White 2001, s. 14).

Således lægges der vægt på afdækningen og klarlægning af brug og relationer mellem hverdagsbegreber og på at forstå disse som begreber, der indgår i sprogspil indlejret i forskellige livsformer. Metoden er som nævnt inspireret af den sene Wittgenstein, og der indgår i denne metode et terapeutisk aspekt, som handler om at undgå, at begreber bliver hypotaseret som metafysiske størrelser, eller at de bliver substantieret og dermed forstået som ting, der fysisk eksisterer et eller andet sted, eller i det mindste kan henvises til en fysisk placering. Dette sker ofte med frihedsbegrebet. I det man spørger, hvad er frihed? har man næsten forudsat at frihed er et noget, som eksisterer et eller andet sted, om ikke andet som metafysisk størrelse. Inspireret af Wittgenstein kunne man sige, at frihed ikke er ingenting, men det er heller ikke et noget (it is not a nothing, but it is not a something either)⁵¹.

Spørgsmålet er, hvad den analytiske metode kan tilbyde med henblik på at undersøge begreber. Dette ser ud til at være en praksisorienteret tilgang med henblik på at undersøge

⁵¹ Citatet er her hentet fra P.M.S. Hacker, som bruger det i en diskussion af, hvad 'mind' er og her henviser til Wittgenstein: "To repeat, to say that our ordinary talk of the mind is a mere *façon de parler*, or that it is a *logical construction*, is not to say there are no minds. On the contrary, it is to say that there are, only that they are not kind of things. The mind, it might be said (adapting a phrase from Wittgenstein), is not a *nothing*, but it is not a *something* either." (Hacker 2006 s. 18).

begreber, som allerede findes i pædagogisk praksis. Ideen inden for denne tradition, som R.S. Peters er en hovedrepræsentant for, er, at mange begreber i pædagogisk praksis trænger til at blive indgående klarlagt (clarification) og retfærdiggjort (justification). For eksempel undersøgte Peters begrebet 'education' indgående (Peters 1972) og stillede spørgsmål ved, hvad der blev tilskrevet begrebet, for eksempel at 'education' indebærer en stræben i retning af noget værdifuldt. For hvordan afgør man, hvad der er værdifuldt (Peters 1972, s. 32). I forhold til frihedsbegrebet skriver Peters, at det må være muligt ud fra etikken at retfærdiggøre principper om rimelighed (fairness) og frihed i omgangen med børn, men dertil skal der produceres argumenter:

”Nevertheless it must be possible to justify on ethical grounds principles such as fairness and freedom in dealing with children. But arguments for such principles have to be produced.” (Peters 1972, s. 92).

Det vil sige, at ifølge Peters, skal der produceres argumenter for, at et begreb som frihed anvendes i forhold til pædagogisk arbejde med børn. Det synes at være et rimeligt krav. Peters position forskydes i denne afhandling, idet Peters peger på frihed som et princip, mens bestræbelsen her er at pege på frihed som en praksisværdi, hvor praksisværdi forstås ud fra en deweyansk tradition. Der er dog næppe så langt fra Peters til Dewey, hvis man tager Peters inspiration fra Wittgenstein i betragtning. Der er flere, som peger på paralleller mellem Dewey og Wittgenstein i forhold til deres antimetafysiske måde at behandle begreber på.⁵² Samtidig må det påpeges, at på grund af Peters' inspiration fra Kant er der alligevel et stykke vej, idet Peters i overensstemmelse med Kant behandler frihedsbegrebet som et princip, der kobles sammen med rationalitet. For nu at komplicere spørgsmålet kan det tilføjes, at Kant i *Kritik der praktischen Vernunft* visse steder behandler frihedsbegrebet pragmatisk forstået således, at han medgiver, at det er umuligt at bevise begrebets eksistens i mennesket, men at det er nødvendigt for at beskrive og forstå mennesket moralsk. Derfor er det, at Kant kalder frihed for et nødvendigt praktisk postulat (Kant 1974, s. 160 [A 80]).

⁵² Ryan skriver: “Dewey belonged to the current of twentieth-century thought that saw it as a major task of present-day philosophy to overcome the errors and illusions of previous philosophy, whence the recent tendency to write of Dewey in the same breath as Wittgenstein and Heidegger. In other respects, he was quite unlike them; he never said, as Wittgenstein did, that philosophy leaves everything just as it is, and he would not have remained a philosopher had he believed it.” (Ryan 1995, s. 241).

Et spørgsmål, som kan stilles til den analytiske tradition er, hvordan man identificerer de begreber som skal klarlægges og retfærdiggøres? Man kunne mistænke filosoffer for at identificere de begreber, som de allerede kender. Frihedsbegrebet er et godt eksempel på dette. På den anden side er der ikke så lang afstand mellem filosofiske begreber, hverdagsbegreber og begreber anvendt i pædagogisk praksis. Frihedsbegrebet er et eksempel på et begreb, som anvendes stort set inden for alle områder. Med henblik på at klargøre og 'retfærdiggøre' frihedsbegrebet er denne afhandling et eksempel på en sådan bestræbelse, idet denne afhandling gennemgående handler om, hvordan begrebet er til stede i moralsk og etisk læring og hvordan, man kan argumentere for rimeligheden i, at det spiller den rolle, som det gør. Afhandlingen betjener sig af andet end den analytiske traditions værktøjer, men den grundlæggende bestræbelse er den samme, idet det spørgsmål som søges besvaret er, hvordan et begreb kan forstås i relation til et givent område. I spørgsmålet 'hvordan forstå?' ligger et krav om at argumentere for, at begrebet har en berettigelse. Denne berettigelse ses i denne sammenhæng som en berettigelse i forhold til den læreproces, som handler om at blive til som moralsk person. Det vil sige, at der skal argumenteres for at forstå begrebet som en praksisværdi i relation til moralsk og etisk læring.

Som nævnt kunne der være større vanskeligheder ved at retfærdiggøre begreberne etik og moral. Hvordan for det første godtgøre, at disse begreber skal undersøges og for det andet, hvorfor er de relevante for indskolingsområdet? De fire interviews skal blandt andet tjene det formål at udpege begreberne hos lærere og pædagoger, som har deres pædagogiske praksis i forhold til aldersgruppen 5-10 årige.

For at vende tilbage til spørgsmålet om, hvad den analytiske tradition kan tilbyde står det klart, at den ikke tilbyder en ny sandhed om verden. Tværtimod forsøger den via den analytiske tilgang at afværge opbygningen af store teoretiske konstruktioner om virkeligheden. I stedet lægger den analytiske tradition vægt på at analysere begreber, som allerede er til stede i praksis og således tilbyder den en åben diskussion af hverdags begreber.

Den analytiske tradition benytter sig af en række værktøjer, som gengives nedenfor. Punkterne er gengivet fra arbejdspapir udleveret af Terence McLaughlin⁵³:

⁵³ McLaughlin, T. H. (2004). "Methods in Philosophy of Education", arbejdspapir udleveret i forbindelse med seminar efteråret 2004 ved Institute of Education, London University. Som eksemplarisk artikel blev anvendt: McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks. *Journal of Educational Policy*, 2000, Vol 155, No 4, 441-457. Taylor & Francis Ltd.

- concern for meaning and justification.
- clarification and identification of concepts, premises and assumptions.
- consideration of counter-examples.
- detection and elimination of defects of reasoning.
- drawing important distinctions.
- use of 'thought experiments'.
- spirit of criticism.
- structured development of argument.
- suspicion of unduly general statements and claims.
- emphasis on fine-grained and detailed argument from 'the ground up' (concrete questions and problems).

Ovenstående arbejdsredskaber vil blive anvendt sammen med værktøjerne udviklet indenfor 'grounded theory'. Værktøjerne fra 'grounded theory' vil blive anvendt til at bringe fænomenerne frem, det vil sige at prøve at forstå, hvad de interviewede beskriver ud fra deres forståelse af verden. Redskaberne fra den analytiske tradition er netop analytiske og kan bruges til dels at få øje på, at begreber sættes i et bestemt forhold til hinanden og dels til at problematisere rimeligheden i, at begreber forbindes på bestemte måder. Det kan virke som urimeligt at ville diskutere de interviewedes måder at sammenstille og forstå begreber, men det gøres med henblik på at foretage en slags hypotetisk diskussion med praksisfeltet. En diskussion som forventes at give inspiration og eksempelmateriale til det mere teoretiske stof.

<http://www.tandf.co.uk/journals>. I artiklen af White og White (White & White 2001) gives der et eksempel på en analyse af børns rettigheder. Der foretages her en 'clarification' og en 'justification' af begrebet rettigheder i forhold til børn. I denne argumentation benyttes flere af de skitserede redskaber.

Hele diskussionen vil naturligvis ikke blive gennemført i dette afsnit, men det analytiske greb vil blive anvendt til at analysere sammenhænge som produceres i common sense og pædagogisk professionsrelateret fagsprog.

Gennemførelse af de 4 interview

De 4 interviews blev gennemført på baggrund af nedenstående interviewguide. Spørgsmålene blev ikke stillet direkte som de står i guiden, men indgik løbende i interviewet med henblik på at fastholde et fokus. Interviewet med A, som er fra en anden skole end de øvrige interviewede blev gennemført i efteråret 2004, mens de øvrige 3 interviews blev gennemført i foråret 2005. Der er mindre variationer fra den første interviewguide, der blev anvendt i forbindelse med interviewet med A og til interviewguiden, der blev anvendt i forbindelse med interviewet med de tre øvrige. Den væsentligste forskel er indførelse af begrebet etisk agent. Dette begreb blev indført på baggrund af interviewet med A. A og B er lærere, mens C og D er pædagoger. Inden interviewene blev gennemført blev det kort fortalt, hvad projektet gik ud på, og at interviewet gik ud på begrebsafklaring i forhold til begreberne moral, etik og frihed. De interviewede blev opfordret til at spørge til ord, som interviewer anvendte, hvis de ikke forstod dem – f.eks. ordet agent.

Interviewguide

- 1. Hvad betyder ordene moral og etik – hvad forbinder du med ordene?*
- 2. Hvad vil det sige at være en moralsk agent og gør det en forskel at kalde det en etisk agent? Hvad forbinder du med begreberne.*
- 3. Hvad vil det sige at være en fri agent – hvilke ord vil du bruge til at betegne en fri agent?*

4. Er der en forbindelse mellem at danne børn til moralske agenter og frie agenter? Hvordan arbejder du/I med at lære børn moral og etik. Hvad siger ordene moralsk og etisk læring dig?

5. Hvordan arbejder I med at danne børnene til frie agenter/mennesker?

Hvis der arbejdes med 'trin for trin' spørges der til om de kender baggrunden/teorierne bag og om det virker. Desuden spørges der til deres syn på at arbejde med et sådant program.

Efterfølgende blev de 4 interviews transkriberet og sendt til gennemlæsning hos de interviewede. Der blev ikke foretaget ændringer i teksterne af de interviewede.

Analyse af interviews ved hjælp af grounded theory redskaber

Åben kodning

Den åbne kodning foretages i denne sammenhæng som en skematisering via kategorier. Strauss og Corbin definerer den åbne kodning således:

“Open coding: The analytic process through which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in data.” (Strauss & Corbin 1998, s. 101).

Kategorisering

I Strauss' og Corbins begrebsbrug betyder kategorisering, at et begreb står for et fænomen. De analytiske redskaber bestemmes således:

”Phenomena: Central ideas in the data represented as concepts.

Concepts: The building blocks of theory.

Categories: Concepts that stand for phenomena.

Properties: Characteristics of a category, the delineation of which defines and gives it meaning.

Dimensions: The range along which general properties of a category vary, giving specification to a category and variation to the theory.

Subcategories: Concepts that pertain to a category, giving it further clarification and specification.” (Strauss & Corbin 1998, s.101).

På dansk betegnes kategorierne i det følgende således: Fænomener, begreber, kategorier, egenskaber, dimensioner og underkategorier.

Interviews er præget af, at det felt der spørges til, er et begrebsfelt – det vil sige, at der spørges direkte til begreber med henblik på, at den interviewede skal give eksempler på forståelse af begrebet og give eksempler på fænomener, som begrebet identificeres i forhold til. Skemaet er opdelt i kategorier, som der direkte spørges til, og kategorier som fremkommer ved analyse af interviews. Man kan diskutere om moral og etik er kategorier, som står for et fænomen, men det er valgt i denne sammenhæng at anskue begreberne etik og moral således. Man kan for eksempel argumentere for, at moral betegner det særlige fænomen, at mennesker følger nogle særlige spilleregler i forhold til godt og ondt og rigtigt og forkert. Etik betegner det særlige fænomen, at de ikke bare følger disse spilleregler, men at de også stiller spørgsmål til spillereglerne og opbygger og konstruerer teorier om det gode og det onde, og om, hvordan mennesker skal handle i forhold til godt og ondt og rigtigt og forkert. At moral og etik for de adspurgte også er fænomener, som handler om nogle personlige aspekter vil fremgå af citatuddrag og analysen af disse. Der spørges direkte til frihed/fri agent samt til moralske og etiske agenter. I afhandlingen er senere sket en ændring fra at tale om moralske og etiske agenter til at sammenfatte dette i ’moralsk person’.

Nedenstående opregner kategorier, som der direkte blev spurgt til:

- Syn på betydning af ’moral’
- Syn på betydning af ’etik’
- Syn på, hvad det vil sige at være en moralsk agent
- Syn på, hvad det vil sige at være en etisk agent
- Syn på, hvad frihed er generelt og for børn, og hvordan de lærer at blive frie mennesker.

I analysen vil syn på moral og etik og synet på, hvad det vil sige at være en moralsk agent og en etisk agent blive behandlet sammen, idet de interviewede forklarer begreberne ud fra hinanden.

Følgende kategorier/underkategorier fremkom på baggrund af dels dialogen i interviewsituationen og ud fra mikroanalyse af interviews:

- Syn på det gode og det onde som kategorier i moralsk og etisk læring
- Syn på hvordan børn lærer moral og etik: Midler og rammer for at lære af erfaring.
- Læring og fællesskab
- Regler og grænser
- Empati og følelser
- Selvet – det indre
- Valget
- Mangfoldighed, åbenhed og tolerance
- Barnesyn

Ovenstående kategorier er indsat i et skema⁵⁴, hvor udsagn fra de 4 interviewpersoner er indsat i de forskellige kategorier. Kategorier fremkommer således dels deduktivt og dels induktivt.

I det følgende vil kategorierne blive gennemgået med anvendelse af de tidligere nævnte analyseredskaber fra såvel 'grounded theory' og analytisk filosofi. For at undgå gentagelser vil kun følgende overkategorier blive anvendt, idet disse overkategorier anvendes som akser i forhold til en række af underkategorier: 1) *Syn på moral og etik/Syn på moralske agenter og etiske agenter*; 2) *syn på frihed/frie agenter og at lære at blive fri*; 3) *syn på moralsk og etisk læring*.

De øvrige kategorier vil blive indrubriceret som underkategorier i forhold til de 3 overkategorier. Arbejdsgangen er således, at først bringes en række citatuddrag, hvorefter der foretages en systematisering med anvendelse af grounded theory's redskaber. Derefter foretages en sammenfatning. Alle 3 overkategorier bliver gennemgået efter dette mønster. Efter gennemgangen vil der blive udkastet en 'teori' på baggrund af interviewene, som vil blive underkastet den analytiske traditions analyseredskaber. Således er tanken, at der på

⁵⁴ Skema findes på vedlagte CD-ROM

denne måde føres en tilnærmelsesvis sokratisk diskussion med praksisfeltet, om end praksisfeltet i denne sammenhæng ingen mulighed har for at argumentere tilbage.

Syn på moral og etik/Syn på moralske agenter og etiske agenter

Som udgangspunkt bringes citatuddrag fra hver af de interviewede, hvor de redegør for deres syn på forskellen mellem moral og etik.

A: "... rent umiddelbart oplever jeg ordet moral som noget, der er udefra pålagt – moral begrundes i etikken, så etikken er på et eller andet plan dybere, så jeg kunne måske bedre tænke mig, at man kaldte det for f.eks. etiske agenter, så man handler ud fra, hvad man selv føler mere end hvad en konklusion på noget er, og derfor er det blevet noget moralsk. Det lyder sådan lidt -.moral er noget andre kan pådutte en... hvor etikken er noget der føles via empati – det er sådan mine oplevelser af ordene."

B: "... etikken er det, der er grundlaget for moralen og moralen er nærmest den måde jeg handler -... "..." Etikken synes jeg opstår i mig selv, når jeg er sammen med andre mennesker, altså når man bliver stillet overfor andre – f.eks skal sidde i en gruppe. Hvordan er så lige – for at jeg kan være der med min person – at vi alle sammen kan være her. Så jeg synes, at etikken den opstår ved de rammer man bliver stillet overfor i situationer." På spørgsmål om hvorvidt etik er rammer og regler svares: "Nej det er måske mere rammer for mig selv – altså den ramme jeg stiller op for mig selv."

C: "Altså moral – der følger vi – vi har nogle spilleregler og noget vi mener er vigtigt at grundlægge i børnene – altså hvordan er man sammen med andre mennesker – og etik der tænker jeg det i hvert fald sådan – altså etiske spilleregler – altså på en måde for mig er det på et højere niveau – med etik – noget der måske mere gennemsyrrer en og mere personligt. Moral det oplever jeg som noget vi lidt grovt siger – tillærer – vi har en moral et klasseregelsæt – hvis jeg skal tænke børnehøjde, men etisk så er det også globalt – etisk – hvordan behandler man naturen – på en eller anden måde er det mere etik end moral for mig."

D: "... med moral lægger jeg det i det ... hvordan handler jeg sådan, at det passer i overensstemmelse med den måde, jeg tænker på."..." og med moral handler meget om –

der tænker jeg det meget i forhold til mig selv som person, hvor etikken er mere i forhold til de mennesker jeg omgives af, men selvfølgelig den moral jeg anvender – det hænger jo også sammen med dem, jeg er sammen med, for det er også dem, som får glæde af det så, men alligevel etik tænker jeg mere, det er udenfor mig, hvis jeg skal forklare det.”

Oversigt ved hjælp af grounded theory redskaber

Kategorier

moral og etik, som er begreber, der står for fænomener →

Fænomener

moral og etik

Egenskaber i stikord

Moral: ydrestyring, regelstyret, tillært

Etik: indrestyring, personligt

Dimensioner (variationer)

Moral: i overensstemmelse med egen tænkning (D)

Etik: 'udenfor mig'

Underkategorier

Indrestyring, frihed, ydrestyring, tilpasning, Regler, Selvet – det indre, barnesyn.

Hvilke fænomener står moral og etik for, hvis man ser på ovenstående udtalelser? Kort sammenfattet står moral for A og C for udefra dikterede spilleregler. B beskriver moral som handlemåder, mens D adskiller sig ved at beskrive moral, som det at handle i overensstemmelse med 'den måde, jeg tænker på'. Etik står for A,B og C for noget meget personligt, som er grundlag for moralen og som 'gennemsyrer' ens person. Etik beskrives som at handle ud fra sig selv. B beskriver etik som noget, der opstår sammen med andre mennesker, hvor den enkelte stiller rammer op for sig selv i samværet med andre.

En kommentar til ovenstående sætten forskel mellem moral og etik er, at det interessante ikke så meget er, at de bruger begreberne moral og etik til at definere en forskel, men at de interviewede ser en forskel som to forskellige dimensioner i børns bestræbelser på at lære rigtige og forkerte og gode og onde handlemåder. Begreberne moral og etik får de serveret af intervieweren, og de bliver i denne sammenhæng betegnere for de to forskellige dimensioner. Af samme grund er det ikke så interessant, at der 'byttes om' på

betydningerne, således som interviewperson D gør det. Det interessante er, at hun har begge dimensioner med. Man kunne kalde den ene dimension for moralsk handlemåde og den anden dimension for moralsk refleksion.

Syn på frihed/frie agenter og at lære at blive fri

Som udgangspunkt bringes citatuddrag fra hver af de interviewede, hvor de redegør for deres syn på frihed, og hvordan man lærer at blive fri:

A: *"Ja der har jeg lidt en fornemmelse af, at børnene selv føler sig frie, når de har en tydelig voksen omkring sig. Så er de også frie til at tænke tanker og frie til at handle, men sådan rent fysisk er de endnu ikke i 3.klasse frie til ikke at være det under ansvar."*

Om to 'ballademagere': *".. fordi de er jo heller ikke fri, fordi de er bundet af nogle roller – altså jeg vil jo gerne have at børnene får lært, at være sig selv, og når man er sig selv, så er man næsten fri."*

På spørgsmålet: 'hvordan lærer du børn at blive fri – metoder?': *"Det hjælper i hvert fald ikke noget at snakke med dem om det, for børn i dag er utrolig gode til at formulere sig og de ved jo lige, hvad de skal sige, ... jeg havde jo troet, at jeg kunne fortælle dem det, men så finder jeg ud af, at det kan man ikke."*

B: *"Frihed for mig er – at du kan godt få lov at være Tobias og Pernille – og hvad det nu er du hedder heroppe – men det må ikke være på bekostning af andre."*

På spørgsmålet: 'Kunne du sætte nogle ord på, som du bruger som pejlemærker eller et eller andet du arbejder på for at danne dem til frie mennesker?': *"Ja, det synes jeg, indimellem så er der nogle ting, som jeg vælger, at det er det, I skal nu – men de får også lov at bestemme selv – det må bare ikke krænke nogen – det må ikke gå ud over andre – man må ikke gå ind og forstyrre nogen ved at være den person man er – så skal man drosle lidt ned på den personlighed – hvis det er sådan at det dominerer for meget."*

På spørgsmålet: 'Er der sammenhæng mellem frihed og etik/moral? Kan man være etisk, hvis man ikke er fri?': *"Jeg ville jo tænke, at hvis jeg var bundet op og ikke følte mig fri, så ville jeg også forsøge at binde andre op – sådan rent menneskeligt i, hvordan jeg ville handle... Og jeg tror, at hvis der er for meget af den – hvor der hele tiden er et regelsæt at følge – vi må ikke lege fire sammen eller sådan noget. Så når man ikke derud at mærke efter, hvor man f.eks. får prøvet selv at få et afslag – og det gør, at man tænker næste gang,*

at man siger nej til nogen – det var ikke særligt rart – at og måske skal jeg overveje at få vedkommende med her. Der vil være nogle situationer, man ikke kommer ud i, hvor man ikke nr at reflektere over, hvordan man selv ville have det – altså hvor man ikke rammer ind i ens personområde... Ja for at lære etikken, så tror jeg, at man er nødt til at være lidt fri. Der kan det ikke nytte noget, at man er for bundet – for så kommer man ikke ud, hvor det gør ondt.”

C: ”Altså tryghed og frihed for mig hænger det meget sammen – altså i forhold til børn.”

På spørgsmålet: ’At være tryk – det er også at være fri’?: ”Ja – for de kan være fri. De skal ikke spørge om noget hele tiden eller de bliver ikke utrygge eller flakkennde i øjnene – hvad sker der nu – de har en eller anden oplevelse af, at dagen forløber sådan her, men at der er valgmuligheder. Frihed er også at kunne vælge.”

”...frihed er også at have taletid og andre lytter, så vi har sådan en fortællekreds, hvor vi øver det at lytte og stille spørgsmål – altså uddybende spørgsmål bagefter.”

”Frihed det er også noget med – at i børnegruppen har de det godt sammen – og at de har et ansvar – det er også noget med, hvordan er man sammen... De bliver jo også venner og får nye venner, men hvis der er en der er meget dominerende, så frarøver de jo også den anden frihed ved at bestemme, hvad skal vi lege nu – hvad skal vi hele tiden og den synes jeg vi bruger rigtig meget tid på den dialog.”

D: ”...som jeg sagde tidligere med hensyn til at være fri, så synes jeg, at det handler meget om at få lov til at være og tænke den man er, uden at der bliver sat spørgsmålstegn ved det, men fri grænser jo også op til det, der hedder frihed og der vil jeg jo nok sige, at frihed er jo egentlig – den er jo egentlig ikke så gevaldig stor, for den går jo kun til, at man krænker et andet menneske... Så det er der, at jeg ser frihedsgrænserne er, for jeg vil jo gerne leve frit, men det vil mennesket ved siden af også og så er der jo ikke så langt over til – jeg kan ikke tillade mig at krænke et andet menneskes frihedsgrænse.” ”Frihed har du kun indtil du møder en anden, der har nogle andre holdninger.”

På spørgsmålet om, hvordan forskellige syn på rigtigt og forkert håndteres: ”... for mig, der er verden en stor regnbue forstået på den måde, at der er så mange nuancer i det, men vi har børn der kommer fra kulturer, hvor man ser noget i sort og noget i hvidt. Og der har jeg det nok sådan, at der forsøger jeg at give børn regnbuen i deres liv, når de er sammen med mig.” På spørgsmålet ’ Er det åbenheden de mange muligheder?: ”Ja – og det at

verden indeholder mere end bare at noget er rigtigt og noget er forkert – det er det jeg kalder sort og hvidt. Det vil jeg gerne give dem bevidstheden omkring. Og det er klart – der går jeg igen ind med nogle metoder som mere hører 3-4 års alderen til fra da jeg var i børnehavelivet, fordi så skal man have det i små portioner, hvis man aldrig har mødt regnbuen, så skal man ikke have alle kulørerne.. så starter man med få farver og så håber jeg, at jeg kan nå at give dem alle farverne.”

Oversigt ved hjælp af grounded theory redskaber

Kategorier

Frihed, som er et begreb, der står for et/flere fænomener →

Fænomener

Frihed, at være fri, at føle sig fri

Egenskaber i stikord

Frihed: At være sig selv, ikke at være bundet af roller; at være sig selv, men kun til den grænse, at man ikke krænker andre; at have ansvar for andre; at være tryk, at kunne vælge,

Dimensioner (variationer)

Der er stor overensstemmelse mellem de forskellige beskrivelser.

Underkategorier

Tryghed, Selvet – at være sig selv, mangfoldighed, tolerance, valget, rigtigt og forkert.

Opsummerende forstås frihed som det fænomen, at man er sig selv. En forudsætning for at være sig selv, er at man er tryk. Synspunktet er endvidere, at frihed handler om at være autentisk, hvilket vil sige, at man ikke er bundet af roller. Frihed i betydningen at være sig selv har en grænse, som trækkes ved at den enkeltes personlighed ikke må krænke den andens frihed. Frihed betyder endvidere at vælge og at kunne håndtere, at rigtigt og forkert har mange nuancer.

Moralsk og etisk læring

A: Svarer på spørgsmålet: 'Hvad forbinder du med det – hvilke ord ville du sætte på – det med at uddanne børn til frie mennesker?' ”... *man kan sige, at den moralske kunne være en som har tillært sig nogle handlemåder, fordi nogen har forklaret dem noget, hvor den frie*

agent handler mere frit – efter etikken – efter sin egen overbevisning, men det kan jo også være noget som vi har lært dem – at være frie agenter – man kan sige, at man kan måske starte med at lære dem at være moralske agenter – f.eks. gennem sådan noget førstehjælp, hvor man lærer dem at være opmærksomme på andre – hov der er en der ligger og bløder – og det skal så føres over på den sociale eller psykiske førstehjælp. Hov der er en der sidder og er ked af det – jeg giver lige hende førstehjælp. Det vil den moralske agent gøre, fordi han har fået at vide, at det skal du gøre – og hvor den frie agent måske vil gøre tingene af sig selv. Uden – det er bare noget man føler, så har man ligesom fået empatien.” Om trin for trin: ”Men det har ikke virket overhovedet. ...Men det er ligesom bare ord og handlinger. Det er lige som noget, der ikke har født et eller andet i børnene som så har gjort, at de har været ekstra gode ved hinanden efterfølgende.”

B: ”I starten handler det om at få den her ramme for, hvordan vi er sammen heroppe – og hvordan man behandler hinanden. Og senere kan jeg tage lidt mere abstrakte ting – som ikke nødvendigvis har noget at gøre med dem og deres dagligdag, men det er der jeg tager afsæt. Og der bruger jeg litteraturen til at snakke generelt.” ... ”F.eks. i eventyr – hvorfor – hvis der var en, der var ond. Hvordan kan det være, at man kan blive ond, eller tror I, at det er sådan – og hvorfor er det egentlig, at han er ond – og hvorfor bliver den anden god.” ... ”Ja for at lære etikken, så tror jeg, at man er nødt til at være lidt fri. Der kan det ikke nytte noget, at man er for bundet – for så kommer man ikke ud, hvor det gør ondt.”

C: Om at se sagen fra flere sider: ”Der bruger vi den med din og min virkelighed. Det kan godt være, at du sagde det sådan, men jeg oplevede det sådan. Og det er rigtig svært for de yngste, for det er en stor abstraktion at skulle lave – især når man har følelser inde. Så det er lang vej at gå.... ” ... ”Jeg oplever meget at børnene er i rigtig god kontakt med sig selv, og de er rigtig meget i kontakt med sig selv – det der nogle gange er problemet er at koble det hvis jeg nu siger som barn, at det jeg gør – har en effekt på andre mennesker. Det er det, som vi øver rigtig meget. Det at aflæse – altså det jeg gør som person har faktisk noget at gøre med, hvordan det andet menneske har det. Det er den kobling – jeg oplever børnene – at vi skal gøre rigtig meget for at lære børnene her.”

D: På spørgsmålet: ’Arbejder du med at gøre eller danne de her børn til at blive moralske eller etiske’?: ”Ja – det gør jeg rigtig meget i den måde, at jeg handler på. Som alle jo ved,

så lærer børn meget mere af det de ser og det de bliver præsenteret for, end det der bliver sagt med ord. Så det er egentlig det der gør, at jeg tænker meget over, hvordan jeg er overfor dem, og hvad jeg siger og hvad jeg gør, og fordi det er det, der er med til – giver jeg dem respekt – jamen så bliver de jo også respektfulde overfor mig, og så håber jeg på, at det er de også over for andre mennesker.”

”... der har været meget snak om – kan man bare sige nej, når nogen spørger om at lege... Den mulighed skal der også være, at man har frihed til at vælge til og fra i sådan nogle situationer – at man ikke altid skal sige ja f.eks.” På spørgsmål: ’ Så det hører også under moralen, eller hører det under friheden eller hører det under begge dele?: ”Der synes jeg, det hænger lidt sammen, fordi for mig – det der med friheden til at sige ja og nej på nogle forskellige tidspunkter, men samtidig med kan jeg også godt se koblingen til moralen, fordi moralen ligger jo også i – siger man nej, fordi man ikke gider være sammen med personen eller siger man nej, fordi det ikke lige passer ind i relationen nu. Der synes jeg, at der ligger noget moralsk der i det.”

Om trin for trin: ”... men det er for stift for mig. Jeg er nok den der meget, når jeg arbejder med de her ting – jamen så lytter jeg, og så tænker jeg, at det er vist den retning, der passer ind nu, hvor man kan sige, at trin for trin, der kører man det – sådan nu er det det og det – og nu tager vi ’det glade ansigt’ eller hvad det nu kan være – altså så kører man det, og så er det det, man kører, men hvor jeg meget lader mig inspirere af det samspil jeg har med børnene.”

Oversigt ved hjælp af ’grounded theory’ redskaber

Kategorier

Moralsk og etisk læring, som er et begreb, der står for et/flere fænomener →

Fænomener

At lære moral og etik, at lære at blive moralsk person, moralske og etiske læreprocesser.

Egenskaber i stikord

At tillære handlemåder, at handle efter overbevisning; at koble det man selv gør til, hvordan det påvirker andre mennesker; at lære at aflæse andre mennesker; at erfare hvordan andre menneskers handlinger virker på en selv; at reflektere/tale om hvorfor nogle er gode og hvorfor nogle er onde, at håndtere valget og kunne begrunde det.

Dimensioner(variationer)

Der er stor overensstemmelse mellem de forskellige beskrivelser.

Underkategorier

Barnesyn, rollemodeller, perspektivtagning, rigtigt og forkert/ondt og godt, regler og grænser.

Der tages i overvejelserne udgangspunkt i et barnesyn, hvor det antages, at mindre børn har svært ved at aflæse andre mennesker og at der derfor skal sættes ind på dette felt.

Derudover er der enighed i interviewene om, at lærere og pædagoger skal fungere som rollemodeller, idet børn lærer ved at se frem for at få fortalt. Der er fokus på, at børn skal gøres opmærksomme på, at deres handlinger påvirker andre mennesker. Dette læres blandt andet ved, at børnene selv skal erfare, hvordan andres handlinger virker ind på dem selv.

Børn skal ifølge de interviewede have rum for valgmuligheder og de skal gøres opmærksomme på, at moral er indblandet i disse valg. F.eks. kan fravalget af en kammerat tematiseres moralsk, hvis begrundelsen er 'at man ikke gider være sammen med personen'.

Diskussion af dagligsprogets begreber ved hjælp af den analytiske metode

Hvis man skal tage den analytiske tradition for pålydende, så er der ikke noget galt med dagligsproget. Det er derfor netop interessant at se på, hvordan begreber forbindes og forklares i dagligsproget. En inspiration til denne forståelse kan findes i den måde som Platon skrev sine tekster. Her optræder Sokrates i samtale med mennesker på gaden, og han forholder sig i disse samtaler til dagligsprogets definitioner. I *Staten* (Platon 1990 Bog 1), som gennemspiller temaet retfærdighed, er udgangspunktet, at Sokrates forholder sig til den almindelige borgers udlægning af retfærdighed. Sokrates har en dagsorden for diskussionen, som efterhånden sætter sig igennem, men startskuddet er den almindelige borgers definition af begrebet.

Tilsvarende vil den følgende diskussion forløbe her. Udgangspunktet vil være de tidligere citater af pædagoger og lærere vedrørende definitionen af moral, etik og frihed. Disse forskellige definitioner vil i første omgang blive sat i forhold til hinanden og begrebsforståelserne vil blive diskuteret. Til denne diskussion vil redskaberne fra den

analytiske tradition blive anvendt. Derudover vil relevante teoretiske positioner blive bragt ind. Dernæst vil afhandlingens dagsorden blive bragt ind i billedet, idet der vil blive lagt op til det følgende afsnit, som handler om, at forstå frihed pragmatisk som en praksisværdi i relation til moralsk og etisk læring.

Begrebsafklaring og diskussion

Det formuleres af de interviewede, at moral kan bestemmes som ydrestyring i betydningen at følge regler, som andre har defineret, mens etik bestemmes som noget andet end moral⁵⁵. Det ser således ud til, at begrebet 'moral' er i modsætning til begrebet 'etik' og at grunden til denne modsætning skyldes begrebet 'frihed'. I det følgende skal de interviewedes måde at kortlægge begreberne på analyseres og diskuteres. Med henblik på denne diskussion foretages en afklaring af de tre begreber, som tager afsæt i den analyse, som allerede er foretaget ved hjælp af værktøjer fra 'grounded theory'. Jeg vil først sammenfatte nogle af de udsagn, som blev fremført vedrørende moral, etik og frihed:

Moral og etik

1. Det hævdes, at moral er noget som pådattes én, mens etikken føles via empati.
2. Det hævdes, at etikken er grundlag for moralen, forstået således, at etikken opstår i den enkelte, mens moralen er den måde, man handler på.
3. Moral er at følge spilleregler og moralske handlemåder læres ved at lære at følge regler.
4. Etikken gennemsyrrer et menneske mere personligt.

Frihed

5. Frihed er at være sig selv – ikke at være bundet af roller.
6. Frihed er at bestemme selv, men kun til den grænse, hvor det ikke krænker andre.
7. Frihed er en forudsætning for at lære etikken, for ellers erfarer man ikke, hvordan man virker på andre, og hvordan de virker på en selv.
8. Tryghed er en forudsætning for at være fri og at lære at være fri.

⁵⁵ Interviewperson D vender definitionen af moral og etik om i forhold til A, B og C. Da det imidlertid er de samme synspunkter, som fremkommer blot med omvendt definition på moral og etik vurderes D's synspunkt ikke at være væsentligt anderledes end de øvrige. Det centrale er, at alle interviewede opererer med to modsatrettede dimensioner i forhold til det fænomen, at mennesker skal forholde sig til godt og ondt og rigtigt og forkert.

Forståelsen af, hvad det vil sige at lære moral er, at det er at lære at følge regler andre har sat – i skoleregii kan det f.eks. være at følge klasseregler. At lære etik derimod kommer indefra og har at gøre med personlige følelser og erfaringer. Dette synspunkt viser sig i følgende udsagn: *”Ja for at lære etikken, så tror jeg, at man er nødt til at være lidt fri. Der kan det ikke nytte noget, at man er for bundet – for så kommer man ikke ud, hvor det gør ondt.”*

Moral og etik, forstået som to dimensioner i det fænomen, som handler om at handle i forhold til godt og ondt og rigtigt og forkert, er stillet op i et tilsyneladende modsætningsfyldt forhold. Moral står for fænomenet at følge regler, som andre har bestemt, mens etik er et fænomen, der gennemsyrrer en personligt, og som udgår fra en selv, idet man selv bestemmer sine handlinger. Endvidere forbindes etik med frihed således, at frihed ses som en forudsætning for etikken. Modsætningsforholdet består i, at moralen ses som noget ydre og påtvunget, mens etikken ses som noget indre og dermed mere frit. Den følgende diskussion vil handle om, hvordan denne modsætning kan forstås og om, hvorvidt den giver mening. Hører frihed kun til på den ene side af modstillingen eller har frihed en rolle at spille, som gør, at det er meningsløst at opstille en modsætning. Hvis moral alene kan forbindes med ufrihed, og etik alene kan forbindes med frihed, så giver modsætningen mening. Hvis der er argumenter imod denne opstilling af relationen mellem moral og etik, betyder det, at frihedsbegrebets rolle er mere kompleks.

Giver det mening at sige, at etik er et fænomen, der handler om ikke at følge regler og giver det mening at tale om, at lære moralske handlemåder uden, at der er brug for at forbinde denne læring med frihed. Ifølge A kan man tale om den moralske agent som en, der har tillært sig nogle handlemåder og derfor vil træde hjælpende til, hvis der er sket noget med et andet barn. En fri agent derimod, mener hun, vil gøre det af sig selv, fordi den frie agent har empatien. I princippet ville det så kun være nødvendigt at lære børn at være frie. Det stemmer imidlertid ikke med, hvad A siger i interviewet, hvor hun siger, at først kunne man lære børn at være moralske agenter, og derefter kunne man lære dem at være frie agenter, som vil handle moralsk af sig selv. Det vil sige, at A mener, at der er en progression i læreprocessen, som forløber således at 1.man lærer regler for moralsk handlen 2)man lærer at være fri 3)man handler moralsk af sig selv og ud fra sig selv. Det lader til, at der er én dagsorden, som handler om, at moralske regler skal indbygges i den enkelte person, således at personens handlinger på sigt kan karakteriseres som frie. Argumentationen bygger således på præmisserne, at vi godt ved, hvad moralske

handlemåder er, og at frihed er at handle ud fra sig selv. Koblingen mellem moral og frihed er, at læring af moralske handlemåder som indbygget mål har, at disse handlemåder på sigt skal være handlemåder, som barnet selv bestemmer, det vil sige, at det handler ud fra sig selv. Opsummerende vil det sige, at det handler om at komme fra regelfølge til ikke at følge regler, men 'ikke at følge regler' er ikke at gøre hvad som helst, idet det handler om at kunne handle moralsk uden at andre sætter regler op for en.

Synspunktet har mange fællestræk med Kants moralfilosofi, hvor kriteriet på den moralske handling er, at den moralske person handler i overensstemmelse med sin egen fornuft og derved både handler ud fra sig og ud fra universelle moralske principper. Det skal indskydes her, at Kant ikke skelner mellem 'moral' og 'etik'. Den skelnen der foretages i denne sammenhæng er i højere grad en skelnen mellem to dimensioner, end et spørgsmål om ords betydning.

Forskellen mellem de interviewedes synspunkt og Kants er, at for de interviewede kommer regler for de moralske handlemåder tilsyneladende udefra og er socialt bestemte, mens de for Kant kommer indefra og er fornuftsbestemte. Kant opererer også med regler, der kommer indefra det enkelte menneske, mens de interviewede opfatter det, der kommer indefra som noget andet end regler. Mennesket har ifølge Kant, hvis det skal være moralsk kun den mulighed at føre pligten, som er fornuftens bud, ud i livet. En regel for handlingen er således sat på forhånd af det kategoriske imperativ, som lyder: "handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst daß sie ein allgemeines Gesetz werde." (Kant 1974, s. 51(BA 52)).

Problemet er, hvordan man kan påstå, at mennesket er frit, når den handling det skal udføre for at leve op til et kriterium om at handle moralsk, allerede er bestemt enten indefra fornuften eller ud fra det sociale liv. Friheden forstået som at handle ud fra sig selv bliver således 'blot' til beslutningen om at handle, således som det allerede er bestemt.

Sammenligner man Kants synspunkt med, hvad de interviewede siger, så er fornuften ikke en faktor, som tænkes med hos de interviewede. Der er ingen af de interviewede som taler om rationalitet eller fornuft i relation til moral eller etik. Derimod sættes etik i relation til det personlige og følelsesmæssige. C udtrykker, at etikken for hende er noget, der gennemsyrrer en personligt. A forbinder etik med empati. Synspunktet er således, at etik er noget, der kommer indefra, og at det har noget at gøre med det personlige plan. B udtrykker, at etik læres ved, at man ved erfaring kommer derud, hvor det gør ondt, og at

man derfor er nødt til at være lidt fri, for at lære etik. Underforstået er, at moral blot er at følge regler, og derfor behøver det ikke at forbindes med det personlige plan.

Tilsyneladende giver det mening for de interviewede at tale om etik, som et fænomen, der handler om ikke at følge regler forstået som det at tage udgangspunkt i et på forhånd bestemt kodeks. Hvis man tillader sig at bytte om på D's betegnelser for de to dimensioner, så handler etik om at se regnbuen, det vil sige at se mangfoldigheden og ikke være bundet af ét kodeks. Men betyder det, at regler eller et fastlagt kodeks ikke er nødvendige for at være og blive en moralsk person? De interviewede kobler læreprocessen at lære regler med en startposition, hvor det at kunne løsrive sig fra regler ses som et mål for læreprocessen. Paradokset er dog, at på trods af løsrivelsen fra regler, så er det ikke således at den handlende blot kan gøre hvad som helst. Men det er ikke sikkert, at 'ikke at kunne gøre hvad som helst' er det samme som at følge regler. Samtidig er det heller ikke sikkert, at det at følge regler ikke har noget at gøre med en personligt og at regelfølge ikke gennemsyrrer en personligt. Det interessante er, at den moralske person ikke blot kan gøre hvad som helst, men på den anden side giver det ikke mening at tale om en moralsk person, som fuldstændig robotagtigt følger et bestemt indkodet regelsæt. Derfor er det måske ikke rigtigt at definere en moralsk person som en person, som følger regler. Og det er måske heller ikke rigtigt at definere en såkaldt 'etisk' person, som en person, der ikke følger regler. Som tidligere angivet skyldes problemet med de to dimensioner frihedsbegrebet. I forhold til den ene dimension, som handler om at følge moralske regler er frihedsbegrebet problematisk, mens frihedsbegrebet i forhold til den dimension, som handler om at handle ud fra sig selv tilsyneladende er indlysende.

Frihed er ifølge de interviewede dels at være sig selv og dels at bestemme selv, men kun til en grænse, hvor det ikke krænker andre. Måske kan grænsebegrebet bidrage til en forståelse af frihed i relation til at lære at blive en moralsk person. Hvad menes der med grænse. Det er næppe kun en fysisk grænse, selv om det undertiden kan være det. Hvis det ene barn slår det andet, således som det af og til sker i institutioner og skoler, så er der sket en overskridelse af grænsen. Hvis et barn larmer så meget, at det generer andre, er der også sket en overskridelse af grænsen. Dertil er der de sociale grænser: Hvis det ene barn afviser det andet barn, eller hvis det ikke hjælper et barn, som har brug for det, så er der også sket en overskridelse. At undlade at gøre noget kan være at krænke den anden ved at overskride grænserne for egen egoisme. Hvis frihed for den enkelte kun gælder til en grænse, er det som er på den anden side af grænsen, da ufrihed, eller er grænsen en betegnelse for noget

andet? At være fri, siger de interviewede, er at være sig selv. Men kan man være sig selv uden andre? Vil det være muligt at være fri, hvis der ikke var andre mennesker? Hvis der ikke var andre mennesker ville der jo ikke være nogle grænser, som kunne overskrides.

De interviewede får forklaringsproblemer, når de skal forbinde frihed, moral og etik, fordi de i deres forsøg på at forklare frihed beskriver den som noget den enkelte har i en zone omkring sig selv. Men moral og etik er fænomener, som altid vil skulle forstås på baggrund af relationer mellem levende væsner og dermed som et fænomen, der ikke kan forstås ud fra et atomistisk personbegreb. De interviewede opererer med et statisk frihedsbegreb, idet de primært forbinder det med noget, som den enkelte har. Ansatser til at komme ud over dette viser sig, når de taler om frihed som et fænomen, der opstår i fællesskabet, og som også handler om ansvar. En opblødning af dette noget statiske frihedsbegreb findes endvidere i udtalelsen, at det at spille roller ikke er at være fri. Dermed kommer der et dynamisk element ind i frihedsbegrebet, idet frihed også kommer til at handle om noget, man gør på en bestemt måde.

Hvis Wittgenstein skulle indskyde et synspunkt i denne diskussion, ville han sige, at frihed ikke er et noget, men at frihed er et begreb, som spiller forskellige roller i forskellige sprogspil, hvor de forskellige sprogspil har at gøre med forskellige livsformer og herunder forskellige livssituationer. Man ville kunne lave beskrivelser af 'frihed' i forskellige sprogspil og man ville kunne udøve terapeutisk arbejde, hvis det så ud til, at nogen troede, at frihed, er en eller anden ting inde i mennesket. Man vil derfor ikke kunne sige, at det de interviewede siger om frihed, moral og etik er forkert. Hvad de gør, er at gengive begreberne fra nogle forskellige sprogspil. Forvirringen for dem indtræder i det øjeblik en filosof kommer og spørger dem til begrebernes betydning. Først i det øjeblik begynder de at drage 'forkerte' slutninger.

Men kan de interviewede drage forkerte slutninger? Sproget er vel, som det er. Dertil kan indvendes, at de interviewede stilles i en kunstig situation i og med, at de afkræves en redegørelse for uvante begrebers betydning. I deres redegørelse anvender de ikke frihed i praksis, men forsøger derimod at forklare begrebet. Selvom de interviewede stilles i en kunstig situation vil jeg formode, at deres forståelse og udlægning af begreberne afspejler og har betydning for den måde, hvorpå de handler og udfører pædagogisk arbejde. Ud fra ovenstående ser det ud til, at moralens to dimensioner benævnt med begreberne 'moral' og 'etik' står i en relation, som er problematisk på grund af forståelsen af, hvad frihed er. Det er hensigten at prøve at forstå, hvilken rolle begrebet og ideen frihed spiller i den

modsætning, som stilles op mellem 'moral' og 'etik'. Konklusionen på baggrund af dette begrænsede materiale må være, at det er særdeles svært for pædagoger og lærere at håndtere frihedsbegrebet i relation til moralsk og etisk læring, fordi de løber ind i modsigelser, når de forsøger at definere, hvad frihed er. Problemet opstår især, når de forsøger at forklare forholdet mellem den moralske dimension og den etiske dimension ved alene at tilskrive frihed til den etiske dimension.

Begrebet 'frihed som praksisværdi' skal udvikles i næste kapitel, med henblik på at give en udlægning af frihed som en anvendt og virkende værdi i praksis. Et mål hermed er, at udlægge værdien frihed, således at den analytisk kan gøres mere håndterlig i en værdigrundlagsdiskussion. En diskussion, som falder inden for det tidligere nævnte didaktologiske område. Det følgende afsnit vil derfor handle om frihed som praksisværdi.

5. Frihedsbegrebet som praksisværdi

Indledning

I dette kapitel skal der ske en udfoldelse og diskussion af frihedsbegrebet som praksisværdi med henblik på at forstå, hvordan frihed som værdi kan udlægges som anvendt og praktiseret. Udfoldelsen af frihedsbegrebet som praksisværdi vil ske med udgangspunkt i Deweys pragmatiske forståelse af, hvad ideer og begreber er, og hvordan de fungerer i menneskers liv. Derudover vil der blive hentet inspiration fra Wittgensteins teori om sprogspil.

Indledende vil der være en generel diskussion af, hvad ideer og begreber er. Deweys bestemmelse og forståelse af begreber og ideer vil være omdrejningspunktet. Begrundelsen herfor er, at Deweys generelle begrebs-, ide- og værdiforståelse tager udgangspunkt i anvendelsesperspektivet. Hvorvidt Dewey selv underkaster ideen om frihed det samme perspektiv vil være et af diskussionspunkterne i kapitlet.

Der vil i kapitlet endvidere blive lagt forskellige perspektiver på frihedsbegrebet. Dets status som ontologisk og normativt begreb vil blive diskuteret. Desuden vil frihedsbegrebet blive anskuet som et dobbeltbegreb, der i forhold til det pædagogiske område fungerer både som et middel og et mål. I forlængelse heraf vil begrebet blandt andet med inddragelse af Foucaults begreb om selvteknologi blive anskuet som henholdsvis et strategisk begreb og et visionært begreb. Frihed som praksisværdi vil til sidst i kapitlet blive sat i spil i forhold til det pædagogiske område med inddragelse af eksempler fra forrige kapitels interviews.

Ideer generelt

Dewey hævder, at begreber og ideer er redskaber, som mennesker anvender og bruger intentionelt i deres praksis. Det vil sige, at et begreb og en ide som frihed ifølge denne tankegang må forstås som et redskab i menneskelig aktivitet, hvor begrebets funktion er at angive en rettedhed til handling. Frihed omtales her både som et begreb og en ide, idet

frihed naturligvis er et begreb, men begrebets værdiladning pointeres ved, at det forstås som en ide, mennesker har, der er regulerende for den måde, vi handler på. Det kan diskuteres, om der er en forskel på begreber og ideer. I denne sammenhæng bruges 'ide' om frihedsbegrebet for at henvise til den værdiladning som begrebet indeholder.

Filosofihistorisk er 'ideer' ikke nødvendigvis værdiladede, og der er ikke en entydig definition på, hvad en ide er. Ideer kan være alt fra ideale former i Platons ideverden til empirismens betegnelse for sanseindtryk. I Deweys filosofi bruges termen 'ide' til at beskrive, hvordan intellektuelle kategorier og forestillinger indgår som intentionelle værktøjer i menneskelige transaktioner⁵⁶.

Generelt forstår Dewey alle begreber og ideer, som på overvejet måde indgår i menneskers handlinger, som værdiladede:

”... all deliberate, all planned human conduct, personal and collective, seems to be influenced, if not controlled, by estimates of value or worth of ends to be attained.” (Dewey [1939] 1988, s. 192).

I det følgende skal jeg inddrage, diskutere og anvende Deweys syn på ideer på baggrund af især to afsnit i *The Quest for Certainty* (Dewey [1929] 1990), som eksplicit handler om ideer. Det drejer sig om kapitlerne 5 og 6, ”Ideas at Work” og ”The play of Ideas”.

I afsnittet ”Ideas at Work” diskuterer Dewey, hvordan det på den ene side ikke giver mening at forstå ideer som noget, der isoleret har en funktion i den menneskelige bevidsthed, mens det på den anden side heller ikke giver mening, at forstå ideer som repræsentationer af sanseindtryk, således som empiristerne hævdede. Dewey henviser her til Locke, der dog undtog visse ideer fra blot at være repræsentationer af sanseindtryk, herunder de moralske ideer. Det nytter heller ikke, ifølge Dewey, at følge Kant, som ganske vist opererer med en sammenhæng og afhængighed mellem det intellektuelle og det empiriske niveau, men alligevel opfatter disse som adskilte funktioner. Dewey kritiserer

⁵⁶ Vedrørende Deweys brug af termene ‘interaction’ and ‘transaction’: ”In his earlier writings Dewey described nature as ”a moving whole of interacting parts” (1929a, 232 [The Quest for Certainty]). When, in his later writings, he preferred to speak about “transaction,” it is because “interaction” still suggests the existence of independent entities that interact (“thing balanced against thing in causal connection”; Dewey and Bentley 149, 101), while *transaction* put the process first and treats distinctions such as those between subject and object or between organism and environment as *functional* distinctions emerging from this process – not as starting points of metaphysical givens.” (Biesta & Burbules 2003, s. 26) Jeg uddyber begrebet senere i kapitel 6. I afhandlingen anvendes begrebet transaktion med henblik på at medtage Deweys egen præcisering af sit erfaringsbegreb.

denne dualistiske måde at forholde sig til virkeligheden på. Ifølge Dewey er det en fejlslutning, som især filosoffer har gjort, at tro, at begreber og ideer kan isoleres fra praksis og dermed fra deres brug og funktion. Den naturvidenskabelige eksperimentelle metode illustrerer ifølge Dewey, at der er tale om en fejlslutning, idet det her demonstreres, at begreber og ideer, i og med deres anvendelse som redskaber til håndtering og forståelse af virkeligheden, ikke er definatorisk statiske og uforanderlige, men definatorisk foranderlige i forhold til deres anvendelse (Dewey [1929] 1990, s. 110-113). Det vil sige, at begreberne først 'lever' i brugen af dem, og i brugen af dem kan der ske en forfinelse og skærpelse, hvis det er nødvendigt i forhold til håndteringen af omverdenen:

“Ideas that are plans of operations to be performed are integral factors in actions which change the face of the world. Idealistic philosophies have not been wrong in attaching vast importance and power to ideas. But in isolating their function and their test from action, they failed to grasp the point and place where ideas have a constructive office. A genuine idealism and one compatible with science will emerge as soon as philosophy accepts the teaching of science that ideas are statements not of what is or has been but of acts to be performed. For then mankind will learn that, intellectually (that is, save for the aesthetic enjoyment they afford, which is of course a true value), ideas are worthless except as they pass into actions which rearrange and reconstruct in some way, be it little or large, the world in which we live.” (Dewey [1929] 1990, s. 111).

I ovenstående citat kan det læses, at ideer forstås som 'plans of operations' og som integrerede faktorer i handlinger. Endvidere beskrives det, hvordan ideer har en konstruktiv funktion, idet ideer er fremadrettede udkast i verden. Man kunne også beskrive dette ved at hævde, at ideer har en hypotetisk funktion i og med, at de indgår i hypoteser om, hvordan verden kunne udvikle sig. Hypoteser er udkast, som efterprøves via en eksperimenterende tilgang. Dewey bruger ikke begreberne 'definatorisk statisk' og 'definatorisk foranderlig'. Jeg indfører disse begreber med henblik på at beskrive den eksperimentelle mulighed ved begreber og ideer. At begreber og ideer ifølge Dewey har denne mulighed kan læses ud et andet tekststed på samme side: "In so far, we have the earnest of a possibility of human experience, in all its phases, in which ideas and meanings

will be prized and will be continuously generated and used.”(Dewey [1929] 1990, s.111). Det fremgår endvidere af kapitlerne, at Dewey gør op med en essentialistisk ide- og begrebsforståelse.

I det førstnævnte citat henviser Dewey til den tyske idealisme. Især var Dewey inspireret af G. W. F. Hegel. Jeg skal ikke her indgående gå ind i Hegels filosofi, men blot kortfattet pege på denne som inspirationskilde, der både eksplicit, men mest implicit viser sig hos Dewey. Min tolkning af Hegel som inspirationskilde i forhold til Deweys tænkning er, at Dewey var inspireret af Hegels levende og dynamiske begrebs- og ideforståelse. Han bruger tankegangen, at begreber og ideer ikke er statiske, men at de i menneskelig praksis vedvarende sættes på spil, i hvad man kunne betegne som en lang eksperimentel læreproces. Hegel beskriver i flere af sine værker fænomenologisk ideens udvikling fra ubestemt til absolut ide, hvor ideen, med begreberne som redskaber, bevæger sig mod højere og højere grad af konkretisering og fuldendelse. Ideen betegner her en samlet processuel klarlæggelse af virkelighedens ideale strukturer og sammenhænge, hvor hele kimen til fuldendelse ligger latent i ideen og venter på sin udfoldelse og aktualisering. Billedligt kan man forestille sig et fikserbillede, hvor man efter lang tids stirren pludselig får øjnene op for, hvad alle de tilsyneladende atomiserede prikker forestiller. Hvis man kunne forestille sig denne stirren som en proces, hvor man efterhånden får øje på de rette sammenhænge, ville det svare meget godt til det, der foregår i Hegels filosofi. Ideens bevægelse foregår hos Hegel ved hjælp af begrebernes bevægelse, idet begreberne vedvarende og processuelt sættes på spil og indgår i forsøg på forståelse af virkeligheden. Bevægelsen sker i det øjeblik, at det udkastede forslag om virkelighedens beskaffenhed viser sig ikke at holde. Det er hvad man ofte forenklet beskriver som den dialektiske metode. I *Phaenomenologie des Geistes* (Hegel 1973) udkastes der hele vejen igennem værket processuelt bud på bevidsthedens status og rolle i verden. Man følger her bevidstheden som hele tiden ’tror’, at nu er den nået til den rette forståelse af sig selv, men det viser sig vedvarende, at den såkaldt rette forståelse må revideres indtil den endelig til sidst bliver ’rigtig’. *Phaenomenologie des Geistes* kan tolkes som en læreproces⁵⁷, hvor den løbende udvikling af ideen via begrebsrevision kan beskrives som en eksperimenterende læreproces. I *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (Hegel 1976), hvor Hegel beskæftiger sig med frihedens udfoldelse i det almene via det partikulære

⁵⁷ Se blandt andet Lars Løvlie: ”On the Educative Reading of Hegel’s Phenomenology of Spirit” (Løvlie 1995).

beskriver han i modsætning til Kants kausale og abstrakte frihedsbegreb, frihed som et begreb, hvis indhold vises i og med sin udfoldelse. Det vil sige, at frihed ifølge Hegel konkret udfolder sig, viser sig og bevises i og med sin konkretisering⁵⁸.

Denne tolkning af Hegel kan sammenholdes med Deweys beskrivelse i citatet af, hvordan ideer indgår i omarrangeringen og rekonstruktionen af den verden, vi lever i. Forskellen mellem Hegel og Dewey består i, at Dewey ikke havde en absolut ide som slutmål og at han ikke plæderede for en logisk nødvendighed i begrebernes bevægelsesmønstre og ideens udvikling, som Hegel gjorde. I øvrigt kan man diskutere, om der findes denne logiske nødvendighed i den Hegelske filosofi, eller om Hegel blot ser tilbage og rekonstruerer historien. Lars Løvlie afviser i artiklen "On the Educative Reading of Hegel" (Løvlie 1995), at der er en logisk sammenhæng mellem de forskellige 'skikkelser' i *Phaenomenologie des Geistes*. Derimod er der ifølge Løvlie en hermeneutisk sammenhæng. I tilknytning dertil hævder han med henvisning til indledning til *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, at Hegels bestræbelse er retrospektiv. Filosofien beskriver Hegel som 'altid for sent på den', og derfor er dens mulighed kun at se tilbage og tolke det, som allerede er sket og reflektere over dette⁵⁹. Deweys tænkning kan sammenlignes med, at Dewey forstår erfaringen som retrospektiv i og med, at kontinuiteten i erfaringen består i en sammenkobling mellem det erfarede og det erfaringsmaterialet bevæger sig hen imod. Det vil sige, at erfaringen ifølge Dewey har en bevægende kraft i og med, at den tjener til at bedømme og retlede fremadrettede handlinger: "Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into." (Dewey [1938] 1988, s. 21).

En anden filosof, som Dewey ikke direkte henter inspiration fra, men som på nogle områder har tanker der ligner Deweys er Wittgenstein. Dewey er i sin forståelse af

⁵⁸ "Das Dasein der Freiheit, welches unmittelbar als das *Recht* war, ist in der Reflexion des Selbstbewußtsein zum *Guten* bestimmt; das Dritte, hier in seinem Übergange als die Wahrheit dieses Guten und der Subjektivität, ist daher ebensosehr die Wahrheit dieser und des Rechts. – Das *Sittliche* ist subjective Gesinnung, aber des an sich seienden Rechts; – daß diese Idee die *Wahrheit* des Freiheitsbegriffes ist, dies kann nicht ein Vorausgesetztes, aus dem Gefühl oder woher sonst Genommenes, sondern – in der Philosophie – nur ein *Bewiesenes* sein. Diese Deduktion desselben ist allein darin enthalten, daß das Recht und das moralische Selbstbewußtsein an ihnen selbst sich zeigen, darin als in ihr *Resultat* zurückzugehen." (Hegel 1976, § 141, s. 286). Hegel demonstrerer i dette citat sin fænomenologiske metode.

⁵⁹ "The trouble with teleology starts when necessity is said to obtain not within but between shapes in the Phenomenology. Indeed, in that book there are no necessary logical transformations from one shape of consciousness to another. The shapes do not connect teleologically. Their connection can, however, be revealed by a considerable interpretive effort on the part of the reader. In other words, the logic is not that of teleology in the sense of having a preordained order or even goal. The logic is rather that of hermeneutics: it is circular and retrospective. In fact the whole reading of the Phenomenology hinges on a retrospective genealogy." (Løvlie 1995, s. 281).

begreber og ideers funktion enig med Wittgenstein i forhold til at forstå begreber og ideer ud fra deres anvendelse og brug i en livsverden, hvor Dewey ikke anvender begrebet livsverden, men bruger bredere begreber som situation eller kultur. Wittgenstein hævdede, at forståelse er *gören* ('Verstehen ist tun'), hvilket vil sige, at det kun giver mening at forstå begreber i deres anvendelse og som anvendte i en given livsform (Wittgenstein 1984, især §7 og 19 i PU). At give ideer og begreber selvstændig og isoleret eksistens i den menneskelige bevidsthed er ifølge Wittgenstein en fejltagelse, som har ført mange filosoffer ud i håbløse metafysiske forklaringsprojekter, hvor Wittgenstein så det som sin opgave terapeutisk at opløse falske filosofiske problemer. Som tidligere anført (Ryan 1995), så består en forskel mellem Wittgenstein og Dewey i, at Wittgenstein arbejdede beskrivende, diagnosticerende og terapeutisk, mens Dewey arbejdede med henblik på forandring og udvikling. Men diagnosen af fejlslutningen, som består i, at filosoffer opretholder en forestilling om en isoleret metafysisk sfære, hvor ideer og begreber befinder sig, har mange lighedstræk. Dewey siger ingen steder, at det ikke er i orden at forfine begreber og ideer ved en intellektuel praksis. Hans pointe var, at begreber og ideer har deres rod og grundlæggende funktion i praksis, og at fejlslutningen opstår i det øjeblik, mennesket glemmer dette.

Mennesket glemmer, at viden opnås i praksis – i menneskets livtag med dets omgivelser. Grundlæggende mente Dewey, at videnskabelige metoder kan spores tilbage i menneskets historie. De eksperimenter, som foretages i videnskaben forstod han som en forfinelse af mennesket grundlæggende eksperimentelle tilgang⁶⁰:

"If one were to trace the history of science far enough, one would reach a time in which the acts which dealt with a troublesome situation would be organic responses of a structural type together with a few acquired habits. The most elaborate technique of present inquiry in the laboratory is an extension and refinement of these simple operations." (Dewey [1929] 1990, s. 99).

Ifølge Dewey kan den eksperimentelle metode illustrere en måde at forstå virkeligheden, som flytter fokus fra en statisk virkelighedsopfattelse til en foranderlig og dynamisk. En

⁶⁰ Dewey forståelse svarer her til hans ligeledes evolutionære forståelse af moralteori, som for Dewey er en forfinelse af menneskers grundlæggende refleksion over moralske handlemåder. Se afhandlingens kapitel 2.

væsentlig pointe ved at udføre eksperimenter er, at viden opnås gennem operationer, det vil sige gennem handling. Deweys pointe er, at begreber ikke kan forstås isoleret – hverken som noget, der opstår i det menneskelige intellekt, eller som afgrænsede enheder, der opstår på grund af sansning og erfaring. Begreber må derimod forstås i relation til menneskelig praksis, hvor eksperimentet som fænomen kan forstås som en praksis, mennesker udfører hele tiden. Naturvidenskaben har naturligvis formaliseret eksperimentet og udviklet dette, men alle mennesker foretager ifølge Dewey eksperimenter. Og i udførelsen af eksperimenter indgår ideer som en integreret del af eksperimentet. Ideer er dele af den intentionelle akt, som foregår, når mennesker handler i verden. Ideers funktion er at give rettet til handling:

”Ideas direct operations; the operations have a result in which ideas are no longer abstract, mere ideas, but where they qualify sensible objects. The road from a perceptible experience which is blind, obscure, fragmentary, meagre in meaning, to objects of sense which are also objects which satisfy, reward and feed intelligence is through ideas that are experimental and operative.”
(Dewey [1929] 1990, s. 134).

Ideer er eksperimentelle og operative ifølge Dewey. Det er via den type af ideer, at mennesket på intelligent vis kan tage livtag med verden. At eksperimentere er at tage udgangspunkt i at viden opnås ved at prøve sig frem. At prøve sig frem betyder at vidensproduktion forstås i et fremadrettet perspektiv. At prøve sig frem vil sige, at man tager udgangspunkt i et ’lad os se hvad der sker’ i en ’prøven sig frem’, men at der vel og mærke er tale om velovervejede forsøg. Eksperimentet hørte på Deweys tid især til naturvidenskaben og det han foreslår, er at føre eksperimentet som metode over i human- og samfundsvidenskaberne. En konsekvens heraf vil ifølge Dewey være, at hvad der betragtes som ’goder’ (’good and goods’ Dewey [1929] 1990, s. 221) vil blive betragtet som hypoteser, der anvendes som ledetråde for eksperimentelt arbejde. Hvis denne tankegang overføres til ideen frihed vil det betyde, at frihed er at betragte som en hypotese, der igen og igen skal afprøves eksperimentelt.

Deweys pragmatiske og eksperimentelle tilgang til ideer tilbyder en anskuelse af menneskets omgang med virkeligheden, som værende konstant i bevægelse. I forhold til moralfilosofien, som er normativ, kan tankegangen tilsyneladende udgøre et problem, idet

der kan komme til at mangle rettesnore. Man kan forestille sig et samfund, hvor man gennemførte projektet, at opstille alle moralske ideer som hypoteser. Frihed, ondskab, godhed, rigtigt og forkert ville i et sådant samfund konstant kunne anvendes hypotetisk i forskellige eksperimenter, hvor eksperimentets udfald afgjorde, om hypotesen var brugbar eller ej. Sat sådan på spidsen ville de færreste nok ønske sig at leve i et sådant samfund, hvor alle værdier konstant kunne udsættes for forandring. Måske er det grunden til, at menneskene vedvarende igennem historien har forsøgt at opstille konstanter i form af principper som rettesnore for moralske handlinger. Omvendt er det også de færreste i den vestlige verden, der ønsker at leve i et samfund, hvor alle moralske normer dogmatisk er nagelfaste. Dewey har i moralfilosofien og uddannelsesfilosofien én konstant, som udgøres af ideen om demokratiet, hvor demokratiet netop tilbyder en diskuterende og afprøvende tilgang til normer. Om demokratiet, som ide, kan bære moralen og etikken, er et spørgsmål, som Dewey gennemgående kan stilles til regnskab for⁶¹.

Praksisværdier og frihed som praksisværdi

På baggrund af Deweys overordnede forståelse af begreber og værdier og på baggrund af en hermeneutisk tilgang vil jeg introducere begrebet praksisværdi med henblik på at bruge denne bestemmelse i en udlægning af værdien frihed. Begrebet praksisværdi udvikles her som et redskab i bestræbelsen på at udlægge frihed som en værdi i relation til moralsk og etisk læring. Derudover er begrebet praksisværdi tænkt som et redskab til generelt at analysere værdier. Der skal dog tages forbehold for, at begrebet praksisværdi i denne sammenhæng er udviklet i relation til en analyse af netop værdien frihed.

Følgende definition, som er inspireret af Deweys tænkning om ideer og Gadammers udlægning af menneskets indlejrethed i forståelseshorisonter, beskriver en generel udlægning af værdiers ontologiske status: *En praksisværdi er en værdiladet ide, der bruges som et retningsgivende redskab i praksis. Således kan en praksisværdi forstås som et intentionelt redskab. En praksisværdi fungerer som konstituerende værdi i forhold til situationer og handlinger. I og med at praksisværdien konstituerer givne situationer og handlinger kan den beskrives som en egenskab ved disse. Som konstituerende ide peger*

⁶¹ Jeg diskuterer spørgsmålet blandt andet i kapitel 2.

den tilbage på et erfaringsmateriale og en virkningshistorie samtidig med, at den virker fremad i forhold til en given situation og handling.

En vigtig påpegning er, at det naturligtvis ikke er alle praksisværdier, som er eksplicite. De fleste praksisværdier vil være implicite. Begrebet praksisværdi har jeg udviklet med henblik på at give mulighed for at tydeliggøre tilstedeværelsen af praksisværdier samt give et redskab til at eksplicitere praksisværdier.

Ovenstående definition er som nævnt inspireret af Deweys generelle ide og begrebsforståelse og hans erfaringsbegreb i og med, at der peges på kontinuiteten mellem fortid og fremtid. Ideer kommer ud af erfaring og peger fremad mod fremtidige erfaringer (Dewey [1938]1988). Der er ingen værdier, som ikke er praksisværdier, idet alle situationer og handlinger er gennemsyret af værdier. Begrebet praksisværdi anvendes til at tydeliggøre, på hvilken måde værdier konstituerer situationer og handlinger.

Som det fremgår af definitionen kobler begrebet praksisværdi et strategisk aspekt med et visionært i og med, at en praksisværdi både konstituerer en given situation samtidig med at den strategisk og intentionelt virker fremad. Jeg vender senere tilbage til en uddybning af, hvad der menes med det visionære og det strategiske aspekt. Samtidig er der en hermeneutisk/Gadamersk indsigt i definitionen af praksisværdi, som understreger, at praksisværdien både peger intenderende fremad og virkningshistorisk⁶² tilbage, i og med, at den allerede konstituerer situationer samtidig med, at den visionært peger fremad som intentionel værdi. Begrebet virkningshistorie bruges her som en beskrivelse af, at ideer og begreber alle har en historie, og at vi i vores brug af begreberne er underlagt deres virkningshistorie. Gadamer er mere tilbageskuende i forhold til sin udlægning af begrebet virkningshistorie og beskriver det som den bevidsthed, mennesker skal have i deres forståelse af situationer. I forhold til definitionen af praksisværdi bruges virkningshistorie i denne sammenhæng, som en beskrivelse af, at ideer, begreber og værdier bærer en historie med sig, som indebærer, at de igennem historien er blevet fortolket, udlagt, anvendt og

⁶² Gadamer beskriver blandt andet begrebet om virkningshistorie således: "Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein ist zunächst Bewußtsein der hermeneutischen *Situation*. Die Gewinnung des Bewußtseins einer Situation ist aber in jedem Falle eine Aufgabe von eigener Schwierigkeit. Der Begriff der Situation ist ja dadurch charakterisiert, daß man sich nicht ihr gegenüber befindet und daher kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann. Man steht in ihr, findet sich immer schon in einer Situation vor, deren Erhellung die nie ganz zu vollendende Aufgabe ist. Das gilt auch für die hermeneutische Situation, d.h. die Situation, in der wir uns gegenüber der Überlieferung befinden, die wir zu verstehen haben." (Gadamer 1986, s. 307 [285/286]). Begrebet virkningshistorie bruges i denne sammenhæng mere fremadrettet, end Gadamer her gør, idet Gadamer pointerer en bagudrettet forståelsessituation frem for en fremadrettet handlingssituation.

diskuteret. Dele af denne virkningshistorie bringer en person med sig i sin intenderede anvendelse af et begreb.

At praksisværdien konstituerer givne situationer og handlinger vil for eksempel sige, at lærere og pædagoger kan have til hensigt, at en bestemt værdi skal sætte sig igennem i praksis, og at de derfor forsøger at sætte værdien igennem i praksis. For eksempel er kreativitet en værdi, som danske pædagoger og lærere ofte tilstræber som konstituerende værdi, for de aktiviteter som børn laver. At børn sættes til at tegne og male kan der gives mange andre begrundelser for (motorik, koncentration etc.), men kreativitet er ofte én af grundene. Kreativitet kan forstås som en praksisværdi, der dels konstituerer givne situationer og som dels operationaliseres via forskellige aktiviteter. At pædagoger og lærere får den tanke, at kreativitet, skal konstituere bestemte situationer, peger bagud til deres erfaringsmateriale og henimod den virkningshistorie og de betydningshorisonter, som de er indlejret i samtidig med, at de visionært og intentionelt tilstræber at bestemte situationer konstitueres af værdien kreativitet.

Man kan herefter spørge: Hvilken praksisværdi er da frihed og er det rimeligt at hævde, at frihed er en praksisværdi? Som det er fremgået af de forrige afsnit er frihed ikke nogen entydig værdi (det er der ikke mange værdier der er) og slet ikke i forhold til, hvad den kan bruges til og hvilken rettethed, den giver til handling. Derfor er det kun muligt at svare mere præcist på spørgsmålet, hvis frihed som værdi eksperimentelt kan sættes på spil og således forstås dynamisk. Det er nødvendigt konkret at sætte friheden på spil og opstille antagelser om ideen friheds betydning. Værdien frihed er problematisk, fordi den er grundlæggende for menneskets forståelse af sig selv. Flere værdier forudsætter frihedsbegrebet som forklaringsredskab. For eksempel kan man sige, at frihed som begreb er en forudsætning for begrebet kreativitet. Kreativitet kommer af kreation, som betyder skabelse og frembringelse. Hvis skabelsen og frembringelsen skal forstås som noget unikt og som forbundet med den, der skaber må et frihedsbegreb indtænkes. Dette vil i relation til kreativitetsbegrebet kunne indtænkes ved hjælp af begreberne ubestemt og bestemt. Den der skaber må som forudsætning tage udgangspunkt i noget ubestemt, som via formning og frembringelsen bliver til noget bestemt⁶³. En bestemmelse af frihedsbegrebet indeholder såvel et begreb om ubestemthed som et begreb om bestemthed.

⁶³ Kreativitetsbegrebet koblet med et frihedsbegreb kan føres tilbage til et Gudsbegreb og forestillingen om en fuldkommen skabende gud. Gud må med henblik på opretholdelsen af fuldkommenhed forstås som sin egen virkende årsag, som igen er årsag til Guds skaberværk: menneskene og jorden. Gud er derfor indbegrebet af frihed. Se for eksempel dette citat fra Spinoza: ”17. Læresætning. Gud handler alene ud fra sin

Skal frihed beskrives som en egenskab ved handlinger kan man, inspireret af Dewey, betragte frihed som en egenskab i en dynamisk proces, hvor der sker en intelligent sætten sig igennem eller bestemmelse, således at det ubestemte bliver bestemt. Således angår frihed både det ubestemte og det bestemte. Denne noget abstrakte bestemmelse af frihed er endvidere brugbar i forhold til en diskussion af forholdet mellem den moralske dimension og den etiske dimension. Forholdet mellem det ubestemte og det bestemte er ikke kendetegnet ved at være en modsætning men derimod ved at være overgange.

Et eksempel på frihed som praksisværdi kunne være følgende: En lærer beslutter sig for, at opfylde folkeskolens formålsparagraf, der handler om, at skolens virke skal være præget af frihed, ved at tilrettelægge sin undervisning således, at børnene selv kan vælge, hvad de skal lave. Han skriver forskellige forslag op på tavlen, som børnene kan vælge mellem. Børnene vælger derpå hver især den aktivitet de vil lave. I denne proces skal medtænkes den måde som værdien frihed virkningshistorisk og erfaringsmæssigt indvirker på lærernes anvendelse af ideen. Desuden skal strategiske og visionære aspekter medtænkes. I forhold til en middel og mål diskussion kan lærerens aktivitet udlægges som et forsøg på at bruge frihed som et middel til at opnå, at den aktuelle situation kan karakteriseres ved hjælp af egenskaben frihed samtidig med, at frihed som virkning i elevernes handlingsmønstre fremover kan være indtænkt som et mål.

Man kan diskutere, om det er en hensigtsmæssig måde, at operationalisere frihed på, men under alle omstændigheder er dette et eksempel på et forsøg på at lade frihed konstituere såvel situation, som handlinger. I forhold til begreberne ubestemt og bestemt, forsøger han at give en ramme af ubestemthed, hvor eleverne får opgaven at foretage bestemmelsen (i dette tilfælde ud fra en række af valgmuligheder). Et andet eksempel, hvor frihed som værdi intenderes at virke i selve arbejdsprocessen, er projektarbejdsformen, hvor elevernes styring af problembestemmelse og procesforløb er et forsøg på at lade såvel situation, som handlinger være konstitueret af frihed.

På spørgsmålet om, hvorvidt det er rimeligt at betragte frihed som en praksisværdi, vil jeg henvise til dels Deweys bestemmelse af ideer og dels til Gadammers begreber om virkningshistorie og betydningshorisont. Endvidere kan man stille spørgsmålet om, hvorfor frihed som værdi skulle have en anderledes ontologisk status end andre værdier. At frihed er central for den menneskelige selvforståelse ophøjer det ikke til et begreb, der ikke er

natur's love og uden at være tvunget af nogen" og "2. Følgesætning. For det andet følger, at Gud alene er fri årsag." (Spinoza 1996, s. 16).

underlagt virkningshistorie og som ikke kan underkastes en eksperimentel og reflektiv tænkning. At frihed som værdi har en holdbarhed, som ikke mange andre værdier er forundt, må skyldes dets særlige rolle i den menneskelige selvforståelse, og at frihed som princip vedholdende finder en plads i grundlæggende diskussioner om, hvad mennesket er, og hvad det har ret til og krav på. At udlægningen af, hvad frihed kan bruges til, er varieret, viser sig for eksempel i diskussionerne om ytringsfrihed, som har floreret siden Muhammedtegningskrisen i Danmark i 2006.

Inden jeg fortsætter med at anvende og diskutere Deweys måde at anskue ideer og begreber på, vil jeg se på, hvordan Dewey selv betragter ideen frihed i sine egne skrifter. Spørgsmålet er, om han selv betragtede frihed som en hypotese, definatorisk foranderligt og et værktøj, eller om frihed som ide, ifølge Dewey, har en særlig status.

Deweys bestemmelse af ideen frihed

Hvis Dewey skal tages for pålydende i sin måde at bestemme ideer på er konsekvensen, at frihed er et værktøj og har en hypotetisk og eksperimenterende funktion. Dewey ville sikkert ikke modsætte sig denne konsekvens, men læser man rundt omkring i hans mange bøger og skrifter, får man det indtryk, at han ikke selv er helt konsekvent. For nu blot at forblive i *The Quest for Certainty*, hvor han indgående beskriver og diskuterer ideers funktion, rolle og ontologiske status, så ser det ud til, at lige netop frihedsbegrebet er muligt at give en definition, som tilsyneladende ikke blot er hypotetisk. I det følgende citat foretager Dewey en bestemmelse af frihed, som jeg efterfølgende vil udlægge:

”Contingency is a necessary although not, in mathematical phrase, a sufficient condition of freedom. In a world which was completely tight and exact in all its constituents, there would be no room for freedom. Contingency while it gives room for freedom does not fill that room. Freedom is an actuality when the recognition of relations, the stable element, is combined with the uncertain element, in the knowledge which makes foresight possible and secures intentional preparation for probable consequences. We are free in the degree in which we act knowing what we

are about. The identification of freedom with “freedom of will” locates contingency in the wrong place.” (Dewey [1929] 1990, s. 199).

Hvad Dewey siger i citatet er, at kontingens er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for frihed. Hvad der yderligere kræves er, at der er et usikkert moment i den viden, som på den ene side sikrer intentionen i handlingen, men som på den anden side også skal være åben for mulige konsekvenser. Det vil sige, at der skal være åbne muligheder i selve handleområdet, men der skal også være åbenhed i den intention, som styrer handlingen. Sagt mere mundret, så skal de personer, der handler, kunne bevæge sig i ikke fastlåste situationer samtidig med, at deres egne intentioner og forestillinger om udfaldet af handlingen også skal være åbne.

Dewey kritiserer i citatet identifikationen af frihed med ’fri vilje’. En tilsvarende betragtning har han i *Human Nature and Conduct* (Dewey [1922] 1988, s. 8-9). Men hvad er problemet med at identificere frihed med ’fri vilje’? Ifølge Dewey er problemet, at fokus er forkert. ’Contingency’, som kan oversættes med mulighed eller tilfælde, placeres forkert. Viljens rolle er at foretage bestemmelser, at gøre det ubestemte bestemt, mens frihed angiver ubestemtheden og usikkerheden og dermed en mulighedssfære, hvor der kan foretages bestemmelser. Det vil sige, at viljens rolle er at bestemme og dermed gøre det ubestemte til bestemt. ”The business of ‘will’ is to be resolute; that is, to resolve, under the guidance of thought, the indeterminateness of uncertain situations.” (Dewey [1929] 1990, s. 199)⁶⁴.

Men hvordan hænger bestemmelse af frihed sammen med generelle forståelser af ideer som værende definatorisk foranderlige og dermed dynamiske. Det ser ud til, at Dewey forsøger at bestemme frihedsbegrebet med henblik på at opsætte betingelser for, at mennesket kan agere eksperimenterende.

Der kan gives flere andre eksempler på, at Dewey definerer frihed. For eksempel definerer han frihed således i *Democracy and Education*:

”Freedom means essentially the part played by thinking – which is personal – in learning: it means intellectual initiative, independence in observation,

⁶⁴ ’Will’ er her i citationstegn angiveligt for at undgå, at vilje skal forstås som et noget. Viljen er derimod en funktion.

judicious invention, foresight of consequences and ingenuity of adaptation to them.” (Dewey [1916] 1997, s. 302).

Frihed kobles her med intellektet og tænkning, hvilket er en kobling Dewey meget ofte foretager⁶⁵. Endvidere kobles tænkningen ikke overraskende med det personlige plan. Det er det enkelte menneske, der tænker, men Dewey mener samtidig ikke, at den enkeltes tænkning kan forstås som en isoleret funktion. Tænkningen, som her kobles med frihed, må ifølge Dewey forstås i et socialt perspektiv. Frihed via tænkning er ikke noget, som findes inden i den enkelte (frihed er som nævnt ikke ’et noget’, men heller ikke ’ingenting’). Frihed via tænkning er noget der sker – noget der viser sig i samspillet med andre og i transaktionen med omgivelserne. Et eksempel på Deweys forståelse af frihed som et ’ikke noget i den enkelte’ og et socialt fænomen findes i følgende citat, som også er fra *Democracy and Education*:

”That a child must work alone and not engage in group activities in order to be free and let his individuality develop, is a notion which measures individuality by spatial distance and makes a physical thing of it.” (Dewey [1916] 1997, s. 302).

Deweys pointe med at kritisere termen fri vilje er at ’fri vilje’ viser hen til noget inde i mennesket på grund af viljesbegrebet, som er et begreb, der knytter sig til en individcentreret måde at anskue mennesket på. Men at forstå mennesket sker ifølge Dewey ikke ved at analysere det som en isoleret størrelse – som et atom i en struktur, men derimod ved at forstå det i samspil med andre mennesker og værende i gang med transaktioner i forhold til omverdenen⁶⁶. Det analytiske startsted for at forstå mennesket, er at se på det som et væsen, der hele tiden er i aktivitet og i gang med noget og som i heideggersk forstand hele tiden allerede er ude i verden. Begrebet frihed må forstås på den baggrund.

I den tidlige tekst *Outlines of a Critical Theory of Ethics* (Dewey [1891] 1969), har Dewey et helt afsnit om ideen frihed, hvor han bestemmer frihed ved hjælp af den klassiske distinktion mellem positiv og negativ frihed. Negativ frihed er her at handle uden at være styret af lyst og begær (appetites and desires, Dewey[1891] 1969, s. 340). Han

⁶⁵ Jeg skal senere i kapitel 7 bruge denne kobling til at diskutere Deweys antidualistiske syn i forhold til et refleksionsbegreb.

⁶⁶ Dewey er her stærkt inspireret af den symbolske interaktionist G. H. Mead (Mead 1967).

skelner her mellem dyret og mellem mennesket som person, hvor personen har evnen til at styre sine handlinger på baggrund af bevidste mål. Dewey forbinder her negative aspekter af frihed med personens evne til selvstyring, idet det negative handler om ikke at blive styret af lyst og begær. Det vil sige, at negativ frihed, i betydningen at undgå indblanding, betyder, at undgå indblanding fra egne tilbøjeligheder. Positiv frihed definerer Dewey som udfoldelsen af individualitet, hvor Dewey pointerer, at det skal være udfoldelse af den sande individualitet. Hvis selvudfoldelse blot defineres som individets udfoldelse af selvbestemte mål udelukker det ikke, at individet bestemmer et mål, som ender med at gøre det til slave af sit eget mål og dermed ikke udfoldelse af sand individualitet. (Dewey [1891] 1969, s. 343-44).

I denne tidlige bestemmelse af frihed forbinder Dewey frihed med selvbestemmelse og udfoldelse af individualitet, hvor den såkaldte 'sande individualitet' står noget uklart, for hvem afgør, hvad den sande individualitet er. Dewey støder her ind i et problem vedrørende positiv frihed, som I. Berlin diskuterer i sin udlægning og diskussion af positiv og negativ frihed, hvor Berlin pegede på, at den positive frihed meget let kan blive paternalistisk, idet andre bestemmer, hvad målet for det enkelte individ er (Berlin 2002). Dewey påpeger selv, at der er et problem, idet han henviser til, at selv selvbestemte mål kan gøre et menneske til slave af sig selv.

Men for at vende tilbage til mistanken om, at frihed i Deweys skrifter ikke sættes på spil som havende en hypotetisk funktion, så kan det ud fra ovenstående udvalg af citater ses, at Dewey dels forsøgte at bestemme frihed og dels, at han ikke var særlig præcis i sin definition af frihedsbegrebet. En grund hertil kunne være, at hvis han foretog en absolut bestemmelse, ville det være at gøre det modsatte af at forstå begrebet som definatorisk foranderligt. På den anden side er han heller ikke præcis i sin angivelse af, om frihedsbegrebet definatorisk er sat på spil. Meget tyder på, at frihedsbegrebet ikke sættes på spil, men i stedet søges defineret. Og hvad er så grunden til det? Ét bud kunne være, at Dewey mente, at han satte alle begreber, herunder frihedsbegrebet, på spil ved vedvarende at forsøge at definere og omdefinere⁶⁷ disse menneskelivets værktøjer i sine mange

⁶⁷ Dewey går for at være en noget upræcis begrebsbruger, idet han kan beskyldes for vedvarende at omdefinere sine begreber og derfor besværliggøre en samlet forståelse af hans tænkning. Ovenstående forklaring ville være en efterrationalisering af Deweys metodiske tilgang. Hvorvidt det ville være en hensigtsmæssig fremgangsmåde for en filosof kan helt klart diskuteres. Analytisk 'mindede' filosoffer ville sige, at den ville tendere det rodede, hvilket vil stå i modsætning til de fleste filosofers ideal om klar og præcis begrebsbrug. Det forklarer måske hans manglende udbredelse i England inden for filosofiske kredse. At han, i England, heller ikke er udbredt inden for det pædagogiske område skyldes snarere hans pædagogiske grundsyn.

skrifter. Et andet bud kunne være, at frihedsbegrebet er en del af kernen og som følge deraf en blind plet i Deweys filosofi, hvor situationen og det åbne spillerum hele tiden er præmisser, der skal tages højde for. Mennesket er ifølge Dewey ikke tilskuer (Dewey [1929] 1990, s. 19), men deltager, og betingelsen for at kunne være deltager er, at der er situationer at deltage i, som ikke er lukkede for indspil. Deltagerbegrebet kræver tilsyneladende et frihedsbegreb som akse, og hævdelser af menneskets eksperimenterende tilgang kræver ligeledes et frihedsbegreb som omdrejningspunkt. Spørgsmålet er, om det er muligt på en præcis måde, som ikke blot består i at fastholde en forvirring vedrørende begrebets bestemmelse, at fastholde ideen om frihed som dynamisk, eksperimenterende og levende. Det pragmatiske grundsyn i denne afhandling er, at mennesket har brug for frihedsbegrebet. Ærindet er at tydeliggøre og præcisere hvorfor og hvordan, mennesket har brug for begrebet frihed i forhold til moralsk og etisk læring. Frihedsbegrebet har blandt andet inden for filosofihistorien været tildelt både en ontologisk og en normativ rolle. Men hvordan forholder et pragmatisk frihedsbegreb sig til en forståelse af frihedsbegrebet som henholdsvis ontologisk og normativt begreb?

Det følgende afsnit vil handle om frihedsbegrebet status som henholdsvis ontologisk og normativt set i relation til et pragmatisk frihedsbegreb.

Frihedsbegrebets som ontologisk og normativt begreb

Frihedsbegrebet er på spil som både et ontologisk og et normativt begreb. På den ene side kan man diskutere, om frihed nu virkelig findes, og hvordan frihed i så fald kan beskrives. På den anden side kan frihed forstås som et begreb, der som værdi bruges normativt. Der er en sammenvævning mellem det ontologiske og det normative niveau, blandt andet fordi frihed igennem filosofihistorien f.eks. inden for den tradition, der betegnes rationalisme, har været tæt sammenvævet med et sandhedsbegreb, hvor indsigt i det sande har været forbundet med at kunne leve det gode liv. I for eksempel Spinozas (1632-1677) (Spinoza 1996) filosofi er frihed det fænomen, som udfolder sig hos den enkelte i den sande erkendelse, og den, der opnår den sande erkendelse kan også leve det moralske liv. Dette er også en tanke, som findes hos Platon (427- 347 f. Kr.) (Platon 1990), idet den, der har indsigt og viden, ifølge Platon, også er den, der har kendskab til det Godes ide, og dermed indsigt i, hvordan man handler moralsk.

Det har, som det eksemplificeres ovenfor, været et grundlæggende spørgsmål gennem filosofihistorien, om frihed er et træk ved virkeligheden, og hvorvidt frihed kan forstås som et træk ved den menneskelige konstitution. Beviset på en sådan status vil være lige så svært gennemførligt som bevisførelser for Guds eksistens. Kant var pragmatisk vedrørende bevisførelsen for friheden. Som det er nævnt nogle gange i denne afhandling fremførte han friheden som et praktisk postulat, der var nødvendigt for den menneskelige eksistens, men ikke bevislig. Jeg vil tilslutte mig Kants argumentation vedrørende frihed som et praktisk postulat, men også kritisere Kant for at mangle en dynamisk og praksisrettet forståelse af frihed som værdi. At Kant mangler denne forståelse viser sig i, at han forstår frihed kausalt og som princip. Kant tilkender frihed en normativ betydning, idet han ser frihed som et nødvendigt princip i moralfilosofien og som et nødvendigt princip i den menneskelige selvforståelse. Men frihed er for Kant væsentligst et formelt princip og en nødvendig brik i det system, som han arkitektonisk opbygger. Frihed forstås kausalt som årsag for et fornuftigt væsens vilje⁶⁸. Således er frihed et forårsagende princip og ikke en dynamisk og levende ide, der som værdi konstituerer menneskelige handlemåder. Frihedsbegrebet er hos Kant et abstrakt begreb, som ikke bringes i spil, som et konkret værdimæssigt redskab for den menneskelige selvforståelse og de deraf affødte handlinger. Det har en ontologisk status, som Kant pragmatisk argumenterer for, men ideen frihed bringes ikke i sig selv i spil som et pragmatisk og intentionelt begreb. Ideen med at forstå frihed som praksisværdi er netop at forstå frihed som et pragmatisk og intentionelt begreb.

Hvis man skal forstå frihedsbegrebet i lyset af Deweys pragmatisk forståelse af begreber og ideer, så kan frihed som alle andre begreber forstås hypotetisk. Men giver det mening at foreslå, at netop frihedsbegrebet skal sættes på spil som en hypotese? Svarer det til radikalt at hævde, at frihed er en antagelse, som måske i sidste ende blot er en tilfældig

⁶⁸ Kant argumenterer i *Kritik der praktischen Vernunft* for friheden som årsag i et intelligent væsen, der kan betegnes som "causa noumenon" (intelligibel årsag): "Im Begriffe eines Willens aber ist der Begriff der Kausalität schon enthalten, mithin in dem eines reinen Willens aber ist der Begriff einer Kausalität schon enthalten, mithin in dem eines reinen Willens der Begriff einer Kausalität mit Freiheit, d.i. die nicht nach Naturgesetzen bestimmbar, folglich keiner empirischen Anschauung, als Beweises seiner Realität, fähig ist, dennoch aber, in dem reinen praktischen Gesetze a priori, seine objektive Realität doch (wie leicht einzusehen) nicht zum Behufe des theoretischen, sondern bloß praktischen Gebrauchs der Vernunft vollkommen rechtfertigt. Nun ist der Begriff eines Wesens, das freien Willen hat, der Begriff einer causa noumenon und daß sich dieser Begriff nicht selbst widerspreche, dafür ist man schon dadurch gesichert, daß der Begriff einer Ursache, als gänzlich von reinen Verstande entsprungen, zugleich auch seiner objektiven Realität in Ansehung der Gegenstände überhaupt durch die Deduktion gesichert, dabei seinem Ursprunge nach von allen sinnlichen Bedingungen unabhängig, also für sich auf Phänomene nicht eingeschränkt... , auf Dinge als reine Verstandeswesen allerdings angewandt werden könne." (Kant 1974, s. 171-172 [A 96,97]).

menneskelig konstruktion, der kan affærdiges som en sådan og derfor ikke er et nødvendigt træk ved virkeligheden? Set i lyset af Deweys tænkning behøver frihed ikke at blive tænkt så radikalt for at kunne fremstå pragmatisk og eksperimentelt.⁶⁹ At forstå frihed hypotetisk betyder ikke, at selve ideen frihed sættes på spil, men at indholdet af ideen eksperimentelt kan sættes på spil. Deweys tænkning er naturalistisk og realistisk, forstået således, at virkeligheden ikke blot anses som et produkt af menneskelig tænkning. I en deweyansk forståelse er virkeligheden virkelig, og ideer og begreber konstrueres, fordi mennesket har brug for dem. Mennesker bruger ifølge denne forståelse frihed, fordi det har brug for begrebet. Ideen frihed kan således forstås som et resultat af menneskelige transaktioner. I denne afhandling konstateres ideen frihed som en aktiv værdi i menneskers liv. Samtidig konstateres det, at frihed er en forvirret ide, som peger i mange retninger og som giver anledning til forskellige og nogle gange modsatrettede typer af handlinger. Det er ikke meningen i denne afhandling, at nå frem til en fuldstændig entydig definition af begrebet frihed. Forståelsen harmonerer her med Wittgensteins sprogspilsbegreb. Frihed som begreb kan ikke tæmmes, men det betyder ikke, at det ikke kan analyseres og sættes på spil med nye hypoteser om dets indhold og nye bud på, hvad begrebet kan tilbyde i en pædagogisk kontekst.

Man kan i en postmoderne og senmoderne verden forholdsvis uproblematisk påstå, at ideen frihed 'blot' er en tilfældig og ikke nødvendig menneskelig konstruktion. Det er som nævnt svært for ikke at sige umuligt at bevise frihed som et nødvendigt træk ved virkeligheden. Jeg vil i stedet, med de tidligere nævnte indvendinger, tilslutte mig Kants i den henseende pragmatiske synspunkt og hævde, at mennesket har brug for ideen frihed, hvis det skal kunne opretholde en forståelse af sig selv, hvor individet tilskrives 'frihed' og tildeles frihedsrettigheder, fordi det er frit. Dette er naturligvis en cirkelslutning, men en cirkelslutning som de fleste mennesker implicit opererer med.

Hvis frihed forstås som ét slags grænsbegreb kan man sige, at begrebet ofte sættes på spil i kunsten, hvor frihed tematiseres ved at vise ikke-frihed. Det tidligere eksempel fra

⁶⁹ Brinkman skriver: "Hverken Dewey eller ANT [aktør-netværks-teori] har et socialkonstruktionistisk udgangspunkt, hvor virkelighedens natur fuldt ud bestemmes af menneskelige sociale interaktioner og konstruktionsprocesser, for der tages udgangspunkt i, at mennesker agerer i en verden, der yder modstand mod vores indgriben og i den forstand er objektiv og uafhængig af, at vi griber ind i den... Deweys naturalistiske metafysik kan derfor karakteriseres som realistisk snarere end idealistiskog det realistiske element i hans pragmatisme understreges eksplicit flere steder i forfatterskabet (fx Dewey, 1905c). Den metafysiske idealisme har dog ifølge Dewey ret i, at menneskelige ideer og tænkning ændrer verden, men tænkningen skaber ikke verden som sådan og ændrer den kun gennem sine effekter i praktisk handling." (Brinkmann 2006, s. 60).

Kaninbjerget var et af disse eksempler. I klassisk kunst og musik kommer frihed som tema til syne på forskellig vis. Især fremstilles frihed i moderne kunst som spændinger i kunstens materiale, hvilket giver tilhører/tilskuer oplevelsen af ikke afsluttede muligheder. Kritisk fremstilles ufrihed som lukkethed og rigiditet. I den klassiske kunst fremstilles frihed i højere grad som en harmonisk opløsning. Dette kan man for eksempel høre i wienerklassisk musik. Denne tendens ændres og bruges i romantisk og impressionistisk musik, hvor opbygninger af spændinger sætter spørgsmålstegn ved den harmoniske opløsning⁷⁰. Historisk, herunder filosofihistorisk og pædagogisk historisk, har begrebet, især i den vestlige verden, haft en kolossal indflydelse på den menneskelige selvforståelse og dermed også på menneskers handling og praksis. Hvorvidt begrebet er fremkommet med nødvendighed, fra menneskets natur eller via en Guds hånd er nytteløst at diskutere. Med inspiration fra Wittgenstein vil jeg sige, at det kan konstateres, at begrebet fungerer i en lang række af sprogpil, og på den baggrund vil jeg, med inspiration fra Dewey sige, at det er interessant at undersøge, hvad frihedsbegrebet og ideen frihed kan tilbyde i forhold til det pædagogiske område.

Vedrørende begrebets hypotetiske og definatorisk foranderlige status i forhold til dets indhold står Dewey i et dilemma, som han ganske vist ikke selv formulerede. Hvis han foretog en (absolut) definition af frihedsbegrebet, så kunne han ikke længere påstå, at det var definatorisk foranderligt. Hvis han derimod undlod at bestemme frihedsbegrebet, så mangler begrebet indhold og kan bruges til hvad som helst.

Frihed som ide er problematisk i forhold til især det normative og moralske område, idet der nødvendigvis må ske en opdækning af ideen på flere fronter. Hvis man for eksempel definerer frihed som selvbestemmelse, kan frihed føre til ondskab, som er moralens negative side, for selvbestemmelse kan betyde at den enkelte forfølger egne interesser og tilsidesætter andres. Udfoldelse af 'sand' individualitet kan være udfoldelse af hvad som helst – f.eks. en ubændig trang til at torturere andre mennesker.

En indvending mod ovenstående kunne være, at hævde at frihedsbegrebet ikke er et normativt begreb, men et neutralt begreb, som blot angiver selvbestemmelsen, selvudfoldelsen og mulighederne, men som ikke tager stilling til målet for selvudfoldelsen eller hvilke bestemmelser der skal foretages i, hvad der kan betegnes som sfærer af muligheder. Man kunne endvidere tilføje, at moralens opgave er at tæmme friheden og

⁷⁰ Adorno diskuterer udviklingen i musikkens historiske materiale i *Philosophie der neuen Musik* (Adorno 1978, blandt andet s. 38-39).

sætte den på rette kurs. Dertil vil jeg indvende, at frihed ikke er et neutralt begreb, men derimod et begreb, som både har en ontologisk og en normativ status. I denne sammenhæng vil der især blive fokuseret på begrebets normative status. Frihed indgår i menneskers beskrivelse af sig selv og dermed indgår det i pædagogiske projekter, hvor formålet grundlæggende er, at forme mennesker ud fra de idealer, mennesket har om sig selv. Frihed er et af disse idealer. Det er tydeligt, at frihed indgår i vores beskrivelser af os selv og i beskrivelsen af menneskers oplevelse af sig selv. ”Jeg føler mig fri” kan man sige. Den næste sætning kunne være: ”...og derfor er jeg lykkelig og glad, for nu er jeg endelig fri.” Hvad det vil sige, at føle sig fri kan næppe afdækkes, hvis man gør sig håb om en definition, hvor et noget kan udpeges. Det kunne affærdiges som noget, man blot siger, men det ville være for let. At føle sig fri er ’ikke et noget’, men heller ikke ’ingenting’. At føle sig fri er noget man gør. Sagt wittgensteinsk kan frihed kun give mening som et situeret begreb, hvor frihed forstås som en egenskab ved en gøren. Vi kan kun forstå frihed som noget vi gør, og som noget vi gør i en livsform. Derfor er det også problematisk, hvis frihed kun forstås som et indre kausalt princip, således som Kant beskrev det. Således kan frihed forstås som et redskab i menneskers liv, et værdisredskab eller en praksisværdi som betyder, at mennesker handler ud fra en værdibestemt rettet. Mennesker navigerer og retter sig i deres gøren og handlinger i forhold til frihed som værdifuld egenskab ved menneskelige livsprocesser. I forhold til at være en moralsk person spiller frihed som intentionel værdi en væsentlig rolle, idet menneskets selvforståelse som moralsk person blandt andet udspiller sig omkring frihed som tema.

Frihed kan betragtes som efterstræbelsesværdigt i nogle sammenhænge, mens det i andre sammenhænge betragtes som ikke efterstræbelsesværdigt⁷¹. Argumentet for, at frihed er efterstræbelsesværdigt, bliver ganske vist som tidligere påpeget til et cirkelargument: Det påstås, at mennesket er frit og som følge heraf må mennesket stræbe efter frihed, fordi frihed er værdifuldt. Skal cirklen brydes må der kunne redegøres for, hvorfor frihed er værdifuldt. I denne afhandling er dette spørgsmål afgrænset til at se på frihed som værdifuldt i forhold til moralsk og etisk læring, hvor frihed vil blive forstået som en flertydig værdi, der har indflydelse på forskellige dimensioner i moralsk og etisk læring. Dette vil især blive udlagt i kapitel 7, hvor forskellige dimensioner i moralsk og

⁷¹ Interessant er det, at inden for behaviorismen, der må betragtes som omsætningen af logisk positivisme inden for psykologiens område, kan Skinner stille spørgsmålet ’om vi har råd til frihed?’ Hans konklusion er, at der ikke er råd til denne værdi, hvis jorden skal overleve. Han betragter her netop frihed som en værdi – en værdi, der ifølge Skinner bruges negativt. (Skinner 1971).

etisk læring vil blive analyseret med henblik på ideen frihed og med henblik på, hvordan frihed kan udlægges i relation til det moralske valg.

Opsamlende kan det siges, at frihed på den ene side er et fænomen, som tilkendes en ontologisk status. På den anden side udgør begrebet en værdi, hvis indhold er til forhandling, idet det til stadighed kan diskuteres, hvorfor og hvordan frihed er værdifuldt og efterstræbelsesværdigt. Hvis Deweys antidualistiske standpunkt skal tages til indtægt, så er friheden ikke et begreb, som eksisterer og fungerer adskilt fra praksis, idet skellet mellem teori/begreb og praksis slet ikke kan opretholdes. Frihed er et levende begreb⁷² og på spil i praksis hele tiden. Især inden for det pædagogiske område er frihed konstant til forhandling, fordi opdragelse og uddannelse og dermed dannelsen og formningen af mennesket er på dagsordenen.

Frihed har en central rolle at spille inden for det pædagogiske område, og som pædagogisk begreb er frihed tydeligvis en værdi. Man kan diskutere om frihed skal fremmes eller frihed skal begrænses. I de gennemførte interviews omtalte de konkrete lærere og pædagoger frihed som en værdi, idet de beskrev, at de forsøgte at lære børnene at blive frie, fordi de mente, at det var værdifuldt.

Frihed som dobbeltbegreb og som strategisk og visionær ide

Som tidligere nævnt er frihed et uklart begreb. Grunden hertil er begrebets dobbelte og til tider flertydige rolle. Som normativt begreb vil frihedsbegrebet i det følgende afsnit blive underkastet en analyse med henblik på at vise, hvordan det dels er et dobbeltbegreb, idet det både er middel og mål, og dels er både et strategisk og visionært begreb. Anvendelsen af begrebet må ses i lyset af dets rolle som dobbeltbegreb og som strategisk og visionært begreb.

At være fri er i pædagogisk sammenhæng et mål i sig selv, men samtidig er frihed også et middel, som anvendes til at opfylde målet om frihed, idet friheden som et redskab indtænkes i forskellige rammer for læring og som et middel indlagt i didaktiske overvejelser. Muligvis er det denne sammenblanding af middel og mål, som også Dewey

⁷² Man kan her igen sammenligne med Hegels begrebsforståelse. Begreberne i Hegels filosofi er levende og bevægelige og gør en forskel i den levede verden. Således sætter frihedens ide sig igennem i *Retsfilosofien* via begrebernes bevægelse.

foretager, der forvirrer begreberne, idet frihedsbegrebet derved bliver til et dobbeltbegreb. Frihed er således både middel og mål. Som middel anvendes frihed som værdi intentionelt som pædagogisk redskab, der for eksempel omsættes i undervisnings- og læringsformer som rundkredspædagogik og projektarbejde, mens disse undervisnings- og læringsformer samtidig processuelt retter sig mod et mål – nemlig dannelse af frie mennesker. Som både middel og mål må frihed som værdi forstås både som en visionær ide og som et strategisk begreb. Som strategisk begreb kan frihed anvendes som et middel i dannelse og omformningen af børn til mennesker, der er i overensstemmelse med kulturelle og samfundsmæssige idealer. I Danmark er det et ideal, at børn skal lære at blive medborgere, som kan deltage i et demokrati, hvor frihed omsat i begreberne selvbestemmelse, autonomi og ansvarsfølelse er vigtige elementer. Som tidligere nævnt i kapitel 1 kan disse idealer findes i såvel *Lov om social service*, som dækker daginstitutionsområdet og *Lov om Folkeskolen*. Med henblik på at udfolde frihed gennem disse begreber har man strategier for, hvordan man med pædagogiske midler kan forme og danne børn i forhold til demokratiske idealer. Rundkredspædagogikken er et af disse pædagogiske midler, hvor børn skal lære både at lytte til andre og at tale og ytre sig selv. Frihed er et begreb, der på grund af sin positivt ladede værdi kan bruges strategisk til mange formål. For eksempel kan man overbevise og manipulere mennesker til at gøre forskellige ting med henvisning til, at det vil gøre dem frie. I denne forbindelse kan frihed som strategisk redskab forstås ved hjælp af Foucaults begreb om selvteknologi (Foucault 1988)⁷³. Foucault bruger begrebet selvteknologi til at beskrive, hvordan mennesket har forstået og transformeret sig selv med hensigten at være i overensstemmelse med forskellige kulturelt og historisk betingede idealer:

”...technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conducts, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness purity, wisdom, perfection, or immortality.” (Foucault 1988, s. 18).

⁷³ Den følgende inddragelse af Foucault samt Taylors diskussion af Foucault er et revideret uddrag fra en tidligere artikel: Om frihed og børns etiske dannelse, (Wiberg 2004, s. 173-176).

For eksempel kan nævnes forestillinger om, at askese kan lede mennesket til visdom og godhed. Overordnet kan man sige, at mennesket ifølge Foucault anvender teknologier på sig selv for at omdanne og tilpasse sig skiftende idealer. I dannelsen af mennesket i opdragelses- og uddannelsesøjemed anvendes en lang række teknologier med henblik på tilpasning til en bestemt kulturs herskende normer og idealer. I Foucaults terminologi kan frihed beskrives som en sjælens teknologi. Man kan sige, at der findes en række frihedsteknologier, som udmøntes i en lang række af teknikker i den menneskelige praksis, herunder en del i det pædagogiske arbejde. Foucaults begreb om selvteknologi skal ses i lyset af hans grundlæggende tænkning, hvor han hævder, at menneskelig individualitet er en illusion, og hvor han mener, at den moderne humanistiske tankemåde blot er en ny form for magtstruktur, der antager karakter af skjult magt.

I samfundet konstrueres de diskurser om frihed, som er bestemmende for, hvordan frihed bruges i formningen af mennesket, og som danner rammen for en overordnet 'frihedsteknologi', der igen udmøntes i en lang række af teknikker i den menneskelige praksis, herunder en del i det pædagogiske arbejde. I forhold til Foucaults tese vil jeg indvende, at underliggende menneskelige diskurser om menneskets formning af sig selv udgør et vigtigt, om end ikke det eneste, grundlag for konstruktionen af den menneskelige virkelighed.

Jeg vil i det følgende inddrage Charles Taylors kritik af Foucault, idet Taylor søger at forstå frihedsbegrebet som et positivt og nødvendigt begreb i et demokratisk samfund, og således tager afstand fra Foucaults teori om, at al menneskelig selvformning er del af et større uigennemskueligt magtspil. Således kan Taylor ses som en tænker, der anlægger en visionær vinkel i forhold til frihedsbegrebet. Det skal dog i den forbindelse nævnes, at Foucault i sine seneste skrifter anlægger et anderledes og mere nuanceret syn på frihedsbegrebet⁷⁴.

Anskues frihed som selvteknologi får begrebet en 'negativ klang', idet det antydes, at frihed er illusorisk. Som selvteknologi vil frihed blot være en samlebetegnelse for forskellige teknikker, mennesket anvender på sig selv. For eksempel udøver mennesker forskellige selvteknologier ved at indgå i et demokrati og ved at opdrage til frihed og selvudfoldelse. I og med frihedsbegrebets uklare og brede betydning falder meget ind under diverse former for selvteknologi, som kan beskrives som frihed. I opdragelses- og

⁷⁴ Dette gør han bl.a. i interviewet: *The Ethics of the Concern of the Self as a Practice of Freedom*, (Foucault 1997).

dannelsessammenhæng kan alt fra selvdisciplin, selvforvaltning og spontan selvudfoldelse falde under en form for frihedsteknologi. Hvad frihed så er, bliver tilsyneladende tilfældigt eller relativt i forhold til, hvad en given kultur finder på.

En dagsorden i Foucaults tænkning er, at forestillingen om menneskelig individualitet er en illusion. Den moderne såkaldt humanistiske tankemåde er ifølge Foucaults tænkning blot en ny form for magtstruktur, der antager karakter af skjult magt. Magtstrukturerne er da ifølge Foucault blot ændret fra at være åbenlyse og offentligt manifesterede til at være skjulte og universelle⁷⁵. Jeg skal i denne sammenhæng ikke gå langt ind i en diskussion af Foucaults tænkning. Mit ønske er blot at anvende begrebet selvteknologi i forbindelse med frihedsbegrebet, idet jeg mener, at det at betegne frihed som en selvteknologi giver en nyttig og klargørende vinkel på diskussionen af, hvordan en værdi som frihed omsættes i pædagogisk praksis. Ved at inddrage Foucault, får jeg tillige lejlighed til at fremdrage Charles Taylors kritik af Foucault vedrørende dennes negative syn på menneskets muligheder i forhold til magtstrukturer. Charles Taylor fremhæver, at 'det almindelige liv' (ordinary life) (Taylor 1996, s. 72) og det almindelige livs etik har fået en langt større betydning end det havde i antikkens og middelalderens etik, idet målet for et godt liv tidligere var andet end blot det almindelige verdslige liv. For eksempel kunne det at leve et kontemplativt liv være det højeste mål for det gode liv. Taylor hævder, at Foucault ikke tillægger, hvad han kalder 'Udviklingen af de nye livsetikker' ("The development of the new ethics of life") (Taylor 1996, s. 81) nogen betydning. Taylors pointe er, at Foucault overser, at magtstrukturer og selvdisciplin også kan være konstruktive, idet selvdisciplin og hvad Taylor kalder kollektiv disciplin, er en forudsætning for det frie samfund:

"It is a truism of the civic humanist tradition of political theory that free participatory institutions require some commonly accepted self-disciplines... The point is that collective disciplines can function in both ways, as structures of domination, and as bases for equal collective action." (Taylor 1996, s. 82).

⁷⁵ Taylor beskriver Foucaults position således: "Foucault draws the portrait of a new form of power coming to be. Where the old power depended on the idea of public space, and of a public authority which essentially manifested itself in this space, which overawed us with its majesty, and relegated the subjects to a less visible status, the new power operates by universal surveillance. It does away with the notion of public space; power no longer appears, it is hidden, but the lives of all the subjects are now under scrutiny.", (Taylor 1996, s.74).

Taylors kritik af Foucault viser en mulighed for at forstå begrebet selvteknologi som ikke alene skjult manipulation men også som en mulighed for synliggørelse og virkeliggørelse af et fællesskabs idealer. Hvis børn skal lære at deltage og begå sig i det 'almindelige liv', så er det nødvendigt, at de behersker de spilleregler, der skal til for at begå sig i et demokratisk samfund. Det er spilleregler, som skal læres på en eller anden måde fra bl.a. lærere og pædagoger. Hvis pædagoger og lærere skal 'producere' frie mennesker, så må de anvende en række frihedsteknologier til formålet. Derfor er det nødvendigt at diskutere forholdet mellem værdier som tilstande mennesket ønsker at være i og selvteknologier. Selvteknologibegrebet kan lyde skræmmende og instrumentelt, men det tydeliggør, at der i opdragelse og dannelse anvendes metoder, som kan beskrives som teknologier, til dannelse af mennesker i en bestemt retning.

Jeg skal ikke i denne sammenhæng gå langt ind i en diskussion af Foucaults tænkning, idet jeg blot her vil fremdrage selvteknologibegrebet i forbindelse med frihedsbegrebet som en klargørende vinkel på frihed som et begreb, der omsættes i pædagogisk praksis. Jeg vil derfor ikke her gå videre ind i en Foucaultinspireret diskussion om de dybereliggende magtstrukturer, der kan være på spil i, hvad man kunne kalde det strategiske spil om frihed. Men jeg vil fastholde, at det er vigtigt, at være opmærksom på, at frihedsbegrebet også kan bruges i strategiske spil, hvor dagsordenen dels kan være skjult for de individer, der spiller det. Mennesker spiller med i spil, hvor de ikke selv er herrer over de formningsmekanismer, som de udsætter sig selv for.

I denne sammenhæng skal også Zygmunt Baumanns sociologiske bestemmelse af frihedsbegrebet inddrages. Bauman betragter frihed som en social konstruktion, der kun eksisterer som en social relation (Bauman 2003, s. 15) – en social reaktion som fordrer, at nogle udøver magt over andre. Han bruger her den engelske filosof og jurist Bentham's ide om Panoptikon, som er en ide til et overvågnings- og kontrolsystem til en række af samfundets institutioner. Panoptikon er således en illustration af magtrelationer (Bauman 2003 s. 19). Forstået som en social konstruktion lægger Bauman op til, at frihedsbegrebet ændrer sig i og med ændringer i de sociale strukturer. I den nutidige verden beskriver han, hvorledes kapitalismens traditionelle frihedsmønster (Bauman 2003 s. 82) er blevet ændret. 'The selfmade man' er ifølge Bauman ikke længere interessant, og de såkaldt frie virksomheder er også underlagt kontrol. Afløseren for praktisering af frihed er ifølge Bauman blevet til en forbrugerversion, hvor frihed består i forbrug, som i princippet kan

praktiseres uden, at man behøver at underlægge andre sin egen magt og uden at man behøver at konkurrere:

”Individets drift mod selvhævdelse er blevet fortrængt fra den materielle produktions domæne. I stedet er der blevet ryddet et gigantisk område for den i nutidens ’nybyggerregn’, nemlig forbrugets hastigt ekspanderende og tilsyneladende grænseløse verden. Det lader til, at kapitalismen omsider har fundet de vises sten i denne verden: set fra forbrugerens synspunkt er forbrugerverdenen (i modsætning til det område, hvor produktionen og distributionen af rigdom og magt finder sted) befriet for udskilningskonkurrencens og monopolfunktionens forbandelse. Her kan konkurrencen fortsætte i det uendelige uden udskilning, og antallet af deltagere kan faktisk vokse snarere end skrumpe ind. Og ikke nok med det: forbrugerverdenen har tilsyneladende også kureret friheden for en anden sygdom, nemlig usikkerheden. I sin forbrugerversion kan den individuelle frihed praktiseres, uden at dens udøvere behøver at ofre den vished, der gemmer sig på bunden af den åndelige sikkerhed.” (Bauman 2003, s. 82).

Dette er nu ikke hele Baumans pointe. Pointen er, at panoptikonet stadig er der, men at individet nu paradoksalt nok kan foretage frie valg samtidig med, at det via disse valg underlægges social kontrol, idet markedet og dets produkter er styrende for individets valg. Baumans pointe er væsentlig i forhold til en forståelse af, hvad det vil sige at være individ i et markeds- og produktstyret samfund. Han er her i slægtskab med blandt andet Adorno og Horkheimers tidlige kritik af forbrugersamfundet og den indflydelse dette har på individet (Adorno og Horkheimer 1986). I forhold til børn er Baumans pointe væsentlig, idet børns frihed i den vestlige og velhavende del af verden ofte består i mulighed for at få og gøre ting, som markedet iværksætter som trendy. For eksempel virker børns timelange brug af computer- og playstationspil, som et godt billede på markedets måde at udøve kontrol på. Dette er naturligvis en forenklet udlægning, idet der i computerspil også er mere kreative muligheder, men overordnet er der en tendens til ensretning og kontrol. Man kan diskutere, hvordan frihed kan forstås som et strategisk begreb i Baumans udlægning. Forstås frihed som individets mulighed for udfoldelse uden, at det fornemmer magt og kontrol, kan frihed her forstås som et strategisk redskab, der sælges som et bidrag til individets selvforståelse,

men som ikke lever op til en frihedsforståelse, hvor individet kan gennemskue sin egen situation. Frihed er her blot en del af forskellige produkters branding. Adorno ville have kaldt det for falsk bevidsthed og for systemets manipulation med individet. I forhold til Foucaults selvteknologibegreb kan frihed i Baumans version forstås som en teknologi, der udfoldes i og med forbrugerens forestilling om opnåelse af frihed via forbrug.

Udover, at frihedsbegrebet er et strategisk begreb, er det som nævnt også et visionært begreb, som menneskeheden i den vestlige civilisation har trukket store veksler på. Der er håb og drømme knyttet til ideen om frihed. Således er frihed en uomtvistelig visionær ide, men også en ide, som kan misbruges. Men at visionen kan misbruges er ikke noget argument for at ødelægge visionen. Blot er det vigtigt, at frihedsbegrebet som normativ ide afklares, diskuteres og sættes på spil, så begrebet vedvarende kan udfordres og afprøves. Dette gælder især i pædagogisk kontekst, hvor ideen om frihed har været meget forvirret og uklar. Denne afhandling tematiserer frihedsbegrebet som både strategisk og visionært. Det visionære består i, at det konstruktivt og fremadrettet tænkes som en praksisværdi. Det strategiske består i en opmærksomhed på, at alle visioner, der er andet end abstrakte forestillinger har som mål at blive konkretiseret. I en konkretiseringsproces vil der indgå et strategisk aspekt, som handler om implementering. Det strategiske aspekt kan være mere eller mindre eksplicit. I dette afsnit har jeg især via Bauman og Foucault berørt, hvordan en værdi som frihed strategisk kan sættes i værk som skjult manipulation. Dette er en skyggeside ved det strategiske aspekt. Samtidig kan man diskutere, om det i en pædagogisk praksis er muligt at arbejde med frihedsbegrebet som andet end en strategisk værdi. For hvordan lære at være fri, når man ikke har prøvet at være fri?⁷⁶ Visioner og strategier må spille sammen med henblik på, at der kan ske en konkretisering.

Det visionære aspekt af frihedsbegrebet må vises ved at blive konkretiseret. I afhandlingens kapitel 7 vil jeg konkretisere nogle visioner ved frihedsbegrebet som praksisværdi ved at pege på nogle dimensioner i moralsk og etisk læring, hvor frihed som praksisværdi konstruktivt kan tænkes ind. Hensigten er her at italesætte frihedsbegrebet som praksisværdi i forhold til en række af dimensioner i moralsk og etisk læring. Visionen, der udkastes som analytiske dimensioner og begreber i forhold til moralsk og etisk læring, er, at det dermed bliver tydeligere, hvordan frihed som praksisværdi kan realiseres i pædagogisk arbejde.

⁷⁶ I næste kapitel diskuterer jeg dette spørgsmål med henvisning til Wittgensteins kritik af Augustins syn på læring.

Dewey viser i sin udlægning af frihedsbegrebet, at han primært tænker begrebet visionært. Som middel og mål ser Dewey frihed som både et middel og et mål i demokratiets tjeneste. Således overser Dewey overvejende den strategiske side af frihedsbegrebet, som jeg har tematiseret ved at inddrage Foucault og Bauman. Dewey tænker fremad og tænker udviklingen som positiv, i og med, at han regner med, at mennesket hele tiden vil forbedre sine muligheder. At mennesket også kan forværre sine muligheder ved at bruge frihed strategisk i et spil, som modsiger demokratiske idealer, tematiseres ikke indgående af Dewey⁷⁷. Således må Dewey ses som en konstruktiv tænker frem for en kritisk tænker. Dewey pointerer dermed ikke nødvendigheden af vedvarende at tænke kritisk i forhold til underliggende magtstrategier. Samtidig har Dewey sin styrke i vedvarende at tænke konstruktivt og fremadrettet.

Hvis man holder fast i, at frihed som begreb kan bestemmes som et værktøj, kan man diskutere, hvordan dette værktøj skal fungere og om muligt, hvordan det kan fungere som et levende, hypotetisk og således eksperimentelt begreb. Som tidligere nævnt ser det ud til, at Dewey ganske vist forstår ideer og begreber som definatorisk foranderlige, men at frihedsbegrebet udgør en blind plet, som medfører, at det ikke udfordres systematisk, om end det flere steder defineres i Deweys forskellige skrifter. Jeg tager i denne afhandling konsekvenserne af Deweys generelle syn på ideers status og diskuterer derfor løbende, hvordan frihedsbegrebet kan forstås som definatorisk foranderligt. Jeg vil i det følgende gå ind på, hvordan frihed som praksisværdi kan være på spil i den pædagogiske praksis.

Friheden på spil i pædagogisk praksis

I det følgende vil jeg fortsætte diskussionen vedrørende ideer, som værktøjer og praksis ved at se på, hvad frihed som en ide kan byde på som eksperimenterende definatorisk foranderlig ide. I relation hertil vil jeg bruge udsagn fra de interviewede til at give eksempler på og diskutere, hvordan frihed som ide bruges.

⁷⁷ Dette betyder ikke, at Dewey ikke var samfundskritisk (Dewey var en ivrig samfundsdebattør (Ryan 1995)), men at han ikke systematisk indarbejdede magtkritiske værktøjer i sine teorier, således som dette er blevet gjort af tænkere indenfor for eksempel Frankfurterskolens tradition. Dewey tænker frem for alt konstruktivt og bruger tidligere erfaring som grundlag for læring med henblik på intelligent at kunne foretage nye udkast og indgå i transaktioner med verden.

Hvis man overfører Deweys tanker om ideer som værktøjer og ideer som definatorisk foranderlige, kan man foretage følgende øvelse: Man kan forestille sig, at man gerne vil undersøge frihed i en skoleklasse eller en daginstitution. Hvilken sammenhæng vil en definition af frihed da have at gøre med den måde, en lærer eller pædagog eksperimenterer med at frembringe og finde frihed i klasserummet? At finde frihed lyder noget akavet, og det er da også at sætte sagen på spidsen. Man finder netop ikke frihed som et noget i klasserummet eller i institutionen, men, som det efterhånden er gentaget nogle gange, er frihed ikke et noget, men heller ikke ingenting. Så hvad er det, som ikke er ingenting, der viser sig eller er på spil i praksis? I første omgang finder man nogle pædagoger, lærere og nogle børn som foretager sig noget, og som indgår i et samspil med hinanden. På ingen af disse aktiviteter kan man sætte etiketten frihed, men man kan beskrive dem ved hjælp af ordene frie eller frit (eller ikke frie og ikke frit). Dette vil være i overensstemmelse med Deweys begrebsforståelse, der kan beskrives som en adverbial tilgang (Fink 2005, Brinkmann 2006). Med adverbial tilgang menes, at begreber ikke skal forstås substantielt, men derimod som egenskaber eller måder (jævnfør definitionen af praksisværdi) at handle på i bestemte situationer. Frihed skal således ikke forstås som et noget, men skal forstås som egenskaber og måder. Det giver ikke mening at lede efter frihed i en daginstitution eller en børnehave, men det giver mening at lede efter børn, der handler frit og det giver mening at lede efter pædagoger og lærere som udfører handlinger med henblik på at gøre børn frie. Således kan man sige, at de anvender frihed som en værdi med henblik på at gøre fri og således kan man sige, at frihed virker som en værdi, der kendetegner måder som børn og voksne agerer på. Endvidere er frihed som tidligere nævnt en værdi, der udgør en væsentlig del af menneskers selvforståelse og dermed må antages at give retning til deres handlinger. Ud fra definitionen af praksisværdi er tanken netop, at værdiladede ideer angiver en retning i den måde mennesker agerer på. Det være sig både deres forståelse af sig selv, og den deraf afledte måde, som de fremfører sig selv på. Men hvordan forstå frihed som en egenskab eller måde, og hvordan koble dette med en forståelse af ideer og begreber som definatorisk hypotetiske?

Dewey interesserer sig, som tidligere nævnt, for eksperimentet som et dynamisk fokus, hvor det teoretiske og idemæssige tydeligt er infiltreret i forhold til det empiriske niveau. Han diskuterer eksperimentet i relation til naturvidenskaben, men det giver mening, at overføre hans synspunkter til frihedsproblematikken i det pædagogiske rum. Hvis man forestiller sig, at en pædagog eller lærer, efter at have læst diverse værdigrundlag, hvor

frihed fremgår explicit og implicit som et mål, vil forsøge med forskellige midler at gennemføre dette mål, så må vedkommende selvsagt handle eller sagt med et Dewey-begreb, der må foretages transaktioner med sigtet at gøre børn frie. Eksperimentet er en af disse transaktioner.

”For experimental inquiry or thinking signifies *directed activity*, doing something which varies the conditions under which objects are observed and directly had and by instituting new arrangements among them.” (Dewey [1929] 1990, s. 99).

Forestiller man sig nu igen klasseværelset eller daginstitutionen, hvor frihed er på dagsordenen som værdi, og hvor læreren og pædagogen har som opgave at omsætte og operationalisere frihed med henblik på, at eleverne opnår frihed. Hvordan vil et muligt scenarium så se ud?

Sammenligner man problemet vedrørende at bestemme masse eller længde og eksperimentelt arbejde med masse- eller længdebegrebet, så er der tilsvarende problemer med frihed. Hverken masse, længde eller frihed kan sanses. Det er klart, at man via måleinstrumenter kan veje og måle ting og sager, men ’masse’ og ’længde’ kan lige så lidt sanses som ’frihed’ eller ’godhed’. Det er netop egenskaber. Vi har nogle metoder, som gør at vi kan sammenligne vægt og længde. Disse metoder kan overføres indenfor f.eks. psykologisk og sociologisk kvantitativ forskning til ideer som frihed og godhed. Frihed kan måles, hvis vi bestemmer os for at lave en målestok, der måler frihed og operationaliserer begrebet i relation til måleredskabet. Spørgsmålet er, om man dermed har fået en dækkende beskrivelse af frihed, hvis man besluttede sig for, at frihed for eksempel kunne opmåles i antal af valgsituationer på en dag. Ideen og begrebet frihed er stadig ikke en empirisk størrelse, bortset fra dens materielle tilsynkomst som skrift.

Men fra at sige at begreber ikke som sådan er empiriske, behøver man ikke nødvendigvis at slutte, at de er aprioriske (Dewey [1929] 1990, s. 91) og som sådanne kan adskilles fra et niveau, hvor mennesker gør og handler. Dewey udtrykker det således:

”The rationalist school was right in as far as it insisted that sensory qualities are significant for knowledge only when connected by means of ideas. But they were wrong in locating the connecting ideas in intellect apart from

experience. Connection is instituted through operations which define ideas, and operations are as much matters of experience as are sensory qualities.”
(Dewey [1929] 1990, s. 91-92).

Man kan sige, at i den menneskelige gøren dukker anvendelige ideer og begreber op, som har strukturerende funktion i forhold til situationer og handlinger og som giver rettet til handlinger. Man kan sammenligne med funktionsharmonikken indenfor musikken. At vestlig musik er struktureret omkring tonika- og dominantforhold viser sig ikke kun i analysen af musikken, men også i de operationer, som gennemføres for at skabe musikken. Funktionsharmonikken er strukturskabende i og med de spændingsforhold, som bygges op, hvor for eksempel halvtonetrin og septimakkorder er intentionelle redskaber i opbygningen af musikken. Samtidig er halvtonetrin og septimakkorder ikke a priori begreber, men klingende toner og akkorder. Frihed kan for at blive i sammenligningen beskrives som klingende toner for den enkelte, og som klingende akkorder i relationen til andre mennesker. Som intentionel praksisværdi har frihed en strukturerende funktion i forhold til den komposition, som den enkelte spiller med i. Samtidig er det muligt at sætte værdifunktionen frihed eksperimentelt på spil, ligesom septimakkorden kan sættes på spil og indgå i overraskende sammenhænge.

For at vende tilbage til den pædagogiske praksis kunne man for at fortsætte tankeeksperimentet antage, at det lærere og pædagoger foretager sig i forhold til at omsætte frihed i børnenes læreprocesser er, at de eksperimenterer. De møder børnene og de responderer på børnene på bestemte måder, med henblik på at lære dem at agere frit. Som professionelle forsøger de bevidst at gennemspille og eksperimenterer med forskellige intentionelle værdier. Frihed er en af disse værdier. Jeg vil vende tilbage til de tidligere citerede passager fra de gennemførte interviews med henblik på at finde eksempler, hvor frihed indgår:

Frihed handler ifølge de interviewede om at være sig selv (se kapitel 4) og om tryghed, mangfoldighed, tolerance og om at kunne vælge. Med henblik på at redegøre for, hvordan de anvender disse begreber, beskriver de interviewede, hvordan de anvender forskellige midler med henblik på at nå målet: at blive fri. Samtidig beskrives frihed på baggrund af de stillede spørgsmål som et middel i forhold til at lære at blive en moralsk og etisk agent. En af de interviewede siger, at man er nødt til at være lidt fri for at kunne være etisk. Hendes udsagn kan tolkes således, at hun mener, at børn er nødt til at være prisgivet egne

erfaringer, hvis de skal lære at håndtere rigtigt og forkert og godt og ondt. Man lærer kun følelsen af, at andre handler forkert eller ondt mod en, hvis man selv har prøvet det. Der findes et fænomen som kaldes 'curlingbørn', hvormed der menes, at nogle børn lever i en virkelighed, hvor alle besværligheder hele tiden fejes væk for dem. Man kunne beskrive dette som indbegrebet af at være fri, idet 'curlingbørn' billedligt beskriver børn, der suser af sted på en overflade af glat is uden forhindringer, idet deres forældre fejer alle forhindringer af banen for dem. Pointen er, at det giver et falsk billede af, hvad det vil sige at være menneske. Man kan i et tankeeksperiment forestille sig, at forældrene dermed tror, at de sikrer sig deres børns selvudfoldelse ved at fjerne 'urenhederne' på livsbanen. Problemet er, at selvudfoldelsen bliver abstrakt og indholdstom, hvis børnene ikke støder på modstand. Derudover kan man med rette påstå, at forældrene foretager en urimelig indgriben i deres børns liv ved at fortrænge dem muligheden for at erfare den stenede og brogede verden. Hvis forældrene forestiller sig menneskets 'sande' essentielle selv ud fra et begreb om 'ren' selvudfoldelse, misforstår de menneskets situation i verden, idet mennesket ikke indeholder et apriorisk rent selv, som skal udfoldes. Denne antagelse er i overensstemmelse med Deweys og Wittgensteins antiessentialistiske tænkning. Det rene selv og den blanke overflade findes slet ikke⁷⁸.

Nogle af de udsagn, som de interviewede fremkom med kunne se ud til at bygge på en forestilling om et 'rent' selv, hvor man forestiller sig en essens som grundlag for selvet. Det skal i parentes bemærket siges, at der ikke nødvendigvis er konsistens i de interviewedes udtalelser. At være fri er at være sig selv, siger flere af dem. Spørgsmålet er imidlertid om de interviewede faktisk har en forestilling om, at det at være fri er, at henvise til et 'rent' selv eller en essens, der kan udfoldes, eller om man skal forstå deres udsagn som netop et sprogspil. Et sprogspil handler om anvendelse og brug af ord og ikke om ordenes henvisning til et noget. Det er i henvisningen til et noget, at det ifølge Wittgenstein

⁷⁸ I Filmen om Wittgenstein er der en scene, som beskriver Wittgensteins opgør med sin egen tidlige filosofi. Han skildres her som en person, der i første omgang troede, at virkeligheden kunne beskrives som en isglat overflade, men indser, at sådan er virkeligheden ikke. Virkeligheden er knottet og fuld af brud og afvigelser. Scenen illustrer opgøret med den logiske positivisme og illustrerer, hvordan Wittgenstein kom til en forståelse af, at virkeligheden ikke kan beskrives som et samlet og logisk system, men derimod må beskrives ved hjælp af lokalt forankrede sprogspil, der fungerer i forskellige livsformer. (Jarman 1993). Scenen må være inspireret af følgende passage i *Philosophische Untersuchungen*: "Je genauer wir die tatsächliche Sprache betrachten, desto stärker wird der Widerstreit zwischen ihr und unsrer Forderung. (Die Kristallreinheit der Logik hatte sich mir ja nicht *ergeben*; sondern sie war eine Forderung.) Der Widerstreit wird unerträglich; die Forderung droht nun, zu etwas Leeren zu werden. – Wir sind aufs Glatteis geraten, wo die Reibung fehlt, also die Bedingungen in gewissem Sinne ideal sind, aber wird eben deshalb auch nicht gehen können. Wir wollen gehen; dann brauchen wir die *Reibung*. Zurück auf den rauhen Boden!" (Wittgenstein 1984, §107).

går galt, men det er ikke menigmand, som ifølge Wittgenstein bruger sproget forkert, det er filosofferne, som drager forkerte konklusioner og tror, at et begreb, som for eksempel frihed henviser til noget. Wittgenstein påpeger, at sproget er i orden, som det er, og at mennesker ikke tilstræber sprogligt at beskrive virkeligheden ideelt (Wittgenstein 1984 § 98). Pædagoger og lærere foretager ikke en henvisning til 'frihed', som et klart og veldefineret begreb, men forsøger blot at bruge sproget meningsfuldt. At sige at frihed er at være sig selv, er ikke nødvendigvis at pege på et rent selv. Men hvad er det for en brug der gøres af begrebet. Hvad bruger de begrebet til?

Ud fra Wittgensteins sprogspilstanke vil jeg give nogle eksempler på forskellige frihedssprogspil, som de interviewede fremkommer med. Hvis man skal gruppere disse Frihedssprogspil kunne man gøre det således:

- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et autenticitets-sprogspil (at være sig selv og ikke spille roller).
- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et tryghed- og ramme-sprogspil (udfoldelse kræver tryghed).
- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et demokrati-sprogspil (ytte sig og lytte).
- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et selvbestemmelse- og foretage valg-sprogspil. Børn skal lære at vælge.
- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et selvudfoldelses-sprogspil
- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et tage-ansvar-sprogspil (hensyn til andre børn).
- Frihed som eksplicit og implicit funktion i et mangfoldigheds-sprogspil.

Listen her er ikke udtømmende. Der vil kunne gives eksempler på mange flere sprogspil. Og sprogspil vil ændre sig. Begreberne anvendes implicit og eksplicit for at angive, at ordet frihed ikke behøver at være nævnt, men at det kan være til stede som en underliggende betydning. For at følge Wittgenstein endnu et stykke kan hans begreb om familielighed (Wittgenstein 1984, § 67) her inddrages, idet man kan sige, at sprogspillene har en familielighed, som skyldes frihedsbegrebet som underliggende tema.

Eksempler på ovenstående sprogspil⁷⁹:

- Frihed som autenticitets-sprogspil: *"... fordi de er jo heller ikke fri, fordi de er bundet af nogle roller – altså jeg vil jo gerne have at børnene får lært, at være sig selv, og når man er sig selv, så er man næsten fri."* (interviewperson A).
- Frihed som trygheds-sprogspil: *"Altså tryghed og frihed for mig hænger det meget sammen – altså i forhold til børn."* Interviewperson C).
- Frihed som tage-ansvar-sprogspil: *"Frihed for mig er – at du kan godt få lov at være Tobias og Pernille – og hvad det nu er du hedder heroppe – men det må ikke være på bekostning af andre."* (Interviewperson B).
- Frihed som demokrati-sprogspil: *"... frihed er også at have taletid og andre lytter, så har vi sådan en fortællekreds, hvor vi øver det at lytte og stille spørgsmål..."* (Interviewperson C).

I ovenstående eksempler giver det ikke mening at påstå, at de interviewede med deres udsagn henviser til frihed som et noget med en klar definition. I ovenstående eksempel bruges begrebet i nogle bestemte tematiske sammenhænge, hvor betydningen af begrebet relaterer sig til bestemte sammenhænge. Man kunne stoppe her og fastslå, at pædagoger og lærere bruger sproget, som de skal, og at man ikke behøver at bekymre sig mere om det. Det er imidlertid ikke dagsordenen her. Netop her vil jeg igen påpege forskellen mellem Wittgensteins mere terapeutiske tilgang og Deweys mere fremadrettede og udviklingsorienterede tilgang.

Wittgenstein afdækker brugen af begreber⁸⁰, mens en Dewey-inspireret tilgang vil være at spørge, hvad ideen frihed kan tilbyde. Hvad kan man fremadrettet bruge ideen til? Det er væsentligt at fastholde, at frihed som ide er en intentionel praksisværdi. Det er en værdi, som giver retning til handling og som kan anvendes såvel strategisk som visionært. Hermed kan der atter peges på, at mennesket er dømt til at være normative. Til tider anvendes frihedsbegrebet blot som et ord i et spil. Men til tider anvendes frihed som ide

⁷⁹ Der anvendes her kun eksempler fra interviewmaterialet, som tidligere er citeret i afsnit 5.

⁸⁰ Dette svarer til det overordnede formål indenfor den analytiske tradition, som beskrevet i kapitel 4, hvor målet er at afdække frem for at fremskrive nye ideer.

med større eftertænksomhed, og her rækker ideen ud over blot at være lokalt forankret i et sprogspil. Ideen viser sig som normativ og kræver stillingtagen til sit indhold.

På anvendelsessiden i forhold til at lære moral og etik bruges frihed som praksisværdi til at skabe situationer, hvor børn lærer at træffe valg, hvor de lærer at tage ansvar ved at skulle lytte til andre, og hvor de også lærer at ytre sig i forskellige sammenhænge. Kompositorisk giver frihed som ide retning til disse situationer, og analytisk kan frihed identificeres som egenskaber ved disse situationer. Som redskab bruges frihed endvidere til at forstå børn i et særligt frihedsperspektiv samtidig med, at frihed bruges som redskab til en opbygning af børnenes selvforståelse. Således kan man sige, at frihed bruges som redskab i den proces, der handler om at blive til som moralsk person. Den etiske agent⁸¹ er den person, som handler ud fra sig selv, hvor 'sig selv' kan beskrives som et særligt kvalitetsstempel ved handlingen. Hvis den samme handling foretages som resultat af udefrakommende styring, så er der ifølge de interviewede lærere og pædagoger ikke tale om en fri handling og heller ikke om en etisk handling. Etisk læring handler om en egen refleksivitet i forhold til handlinger, hvilket beskrives ved udtrykket 'at være sig selv'.

Hvordan kan man beskrive frihed som et eksperimentelt begreb? Kan man sige, at pædagoger og lærere bruger frihed som ide intentionelt i pædagogiske situationer. Vender man den om, kan man spørge, om frihed som ide kan give mening til visse pædagogiske situationer i et klasseværelse. F.eks. kan man spørge, om det giver mening, at alle børn så og sige skal opfinde 'den dybe tallerken' igen og igen. Det vil sige, at børn igen og igen skal gentage de samme processer, som andre har været igennem. Dewey siger, at selvom en proces har været gennemført utallige gange før, så er det stadig lige originalt, hver gang et nyt menneske lærer et eller andet:

” An individual is not original merely when he gives to the world some discovery that has never been made before. Every time he really makes a discovery, even if thousands of persons have made similar ones before, he is original. The value of a discovery in the mental life of an individual is the contribution it makes to a creatively active mind; it does not depend upon no one's ever having thought of the same idea before.”. (Dewey [1930] 1988, s. 128).

⁸¹ Den etiske agent, var den term som blev brugt i interviewene. I afhandlingen er den moralske og etiske agent sammenfattet i termen den moralske person.

Frihed som ide giver her mening som analytisk redskab, idet frihed bruges til at beskrive, hvad der tidligere blev beskrevet som dels autenticitets-sprogspillet og dels som selvudfoldelses-sprogspillet. Man kan her med henblik på de tidligere eksempler yderligere tilføje frihed som kreativitets-sprogspillet.

Frihedsbegrebet fungerer som den værdi, der kan opretholde menneskets selvforståelse som et væsen der kan udfordre det givne og det forudsigelige. Menneskets særlige læringskompetence gør mennesket i stand til at være innovativt og iværksætte forandring. Der skal hertil tilføjes, at frihedsbegrebet godt kan tænkes i forbindelse med det, der ikke forandrer sig. Således tænkes frihedsbegrebet flere steder i filosofihistorien, som indbegrebet af sandhed og perfektion. Det er imidlertid ikke den forståelse af begrebet, som skal forfølges her.

Udfordringen fra Wittgenstein består i at tage den normative udfordring op, som handler om, hvordan mennesket gerne vil se sig selv og forstå sig selv. Menneskets selvforståelse er ikke en statisk størrelse, men kan netop udfordres af ideen om frihed. Hvordan skal mennesket håndtere denne størrelse? I denne afhandlings sammenhæng begrænser spørgsmålet sig til området moralsk og etisk læring og dermed spørgsmålet om, hvordan mennesket lærer at blive en moralsk person.

Jeg vil til sidst i dette kapitel samle op på frihed som eksperimentel ide. Frihed er en flygtig ide. Den kan forstås som princip, men dermed bliver begrebet abstrakt og tomt, som man kunne se i Kants filosofi. Ser man frihed som fungerende begreb i forskellige sprogspil kan det være svært at finde den røde tråd i indholdsbestemmelsen af frihed. På den anden side må man antage, at der er en eller anden form for familielighed mellem de forskellige sprogspil, hvori frihed implicit og eksplicit indgår. Som nævnt kunne man lade alle de forskellige sprogspil være og sige, at de er gode nok, som de er. Man kunne også som nævnt tage den normative udfordring op igennem en tydeliggørelse af de forskellige sprogspil. Tydeliggørelsen kan bruges til i højere grad at sætte frihed eksperimentelt på spil. Der menes ikke hermed, at der skal udvikles et særligt eksperimentelt design eller koncept, men at lærere og pædagoger i deres arbejde i højere grad bliver opmærksomme på værdiers, herunder frihed, virkende funktion og at de dermed skubber værdidiskussionen ud i det pædagogiske rum. Det er nemt at blive enige om værdier i daginstitutioner og skoler, men problemet er at omsætte og diskutere værdier i hverdagen. Dette arbejde kunne gå ad to veje. Den ene vej er, ud fra antagelser om værdien af frihed, at eksperimentere

med forskellige undervisnings-og læringsformer; det vil sige at eksperimentere didaktisk. Ud fra den deweyanske grundforståelse i denne afhandling er det kun muligt at forstå frihed som en ide, der virker i praksis, og at eksperimentere med frihed skal derfor ikke tænkes som teori, der omsættes i praksis, idet dette skal kritiseres som andet end et analytisk skel. Den anden vej er analytisk at prøve at forstå meningsfuldheden i forskellige situationer. Man kan spørge sig selv, som jeg tidligere gjorde i Thornbergs eksempel vedrørende tyssesituationer i klasseværelser, hvorfor børn gør som de gør. Også de motiveres af værdier. I dette tilfælde værdien, 'at jeg skal hjælpe min kammerat, og derfor må jeg gerne tale'. Tilsvarende motiverer værdien frihed også børn til forskellige handlinger. I voksnes øjne er det ofte grænseoverskridende og egoistiske handlinger, idet frihedssøgende børn kan fremstå som selviske og jeg-centrerede. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke også moralske handlinger, som børn udfører, kan næres af værdier som frihed. Jeg vil vende tilbage til dette senere. Under alle omstændigheder er det værd at tage med som analytisk perspektiv, hvilket jeg vil gøre i kapitel 7, hvor en række analytiske begreber vil blive anvendt til at forstå frihed i relation til moralsk og etisk læring med særligt henblik på det moralske valg.

I det følgende kapitel vil jeg udlægge læring som et ontologisk og et dannelsesteoretisk begreb.

6. Det ontologiske og dannelsesteoretiske læringsbegreb

Indledning

Jeg vil i dette kapitel skelne mellem to analytiske dimensioner i læringsbegrebet, en ontologisk og en dannelsesteoretisk. Den ontologiske læringsdimension henviser til læring som et uomtvisteligt menneskeligt vilkår. Den dannelsesteoretiske læringsdimension henviser til strategier og visioner for læringens indhold med henblik på dannelsen af mennesket. Således henviser den ontologiske læringsdimension til et 'er', mens den dannelsesteoretiske læringsdimension henviser til et 'bør'. Som tidligere nævnt i denne afhandling (kap.3) tilhører også læringens 'bør' den ontologiske dimension, for værdier er, som det også fremgår af definitionen af begrebet praksisværdi i kap.5, et vilkår for alle situationer, herunder også læringssituationer. Analytisk er der en pointe i at foretage et skel med henblik på at skelne mellem et 'hvordan' lærer man og et 'hvad' lærer man. I begge tilfælde kunne man stille spørgsmålet 'hvordan', idet også værdiers indgåen i lærerprocesser peger på et 'hvordan'. Tilføjer man et 'hvorfor' kan man bruge dette til at spørge: 'hvorfor lærer man?' og her henviser til læring som menneskeligt vilkår, beskrevet som for eksempel Deweys begreb om 'growth', mens man ved spørgsmålet 'hvorfor tilstræbes dette indhold lært?' må henvise til begrundelser, herunder begrundelser for værdimæssigt indhold. Skematisk kan skellet mellem en ontologisk og en dannelsesteoretisk læringsdimension beskrives som nedenstående, hvor overskriften indikerer, at også den dannelsesteoretiske læringsdimension indgår i et ontologisk læringsbegreb.

Ontologisk læringsbegreb	
Ontologisk læringsdimension	Dannelsesteoretisk læringsdimension
<p>'Er'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menneskets væsen og vilkår. - Erfaringens struktur. - Menneskets udvikling og overlevelsesmuligheder. - 'Hvordan og hvorfor?' - Growth som ontologisk begreb - Frihed som ontologisk begreb 	<p>'Bør'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strategier og visioner for læringens indhold med henblik på dannelsen af mennesket. - 'Hvad og hvorfor?' - Growth som dannelsesteoretisk begreb - Frihed som dannelsesteoretisk begreb

Et 'bør' sætter et indhold, der i didaktologisk forstand kræver en begrundelse, idet det didaktologiske undersøgelsesfelt ifølge Frede Nielsen er "... teorien om undervisningens indhold, mål og begrundelse". (Nielsen 2004, s. 32). I relation til frihedsbegrebet er det didaktologiske projekt derfor teoretisk at undersøge begrebets begrundelse som moralsk dannelsesbegreb. Hvorfor er frihed et væsentligt dannelsesteoretisk begreb, og hvordan hænger frihedens begrundelse sammen med læring som henholdsvis ontologisk og dannelsesteoretisk begreb?

Begrebet og værdien frihed spiller en rolle på begge niveauer, hvilket jeg vil diskutere i de følgende afsnit, hvor jeg vil tage udgangspunkt i henholdsvis Deweys og Jarvis' teorier om læring som noget fundamentalt menneskeligt.

Jeg vil på denne baggrund foretage en skelnen mellem læringens to dimensioner med henblik på at klargøre afhandlingens grundlæggende spørgsmål om, hvad frihed kan bruges til i moralsk og etisk læring, og på hvilken måde frihed kan begrundes som dannelses- og læringsindhold. Frihed spiller en rolle som mulighedsbetingelse på et ontologisk niveau, mens frihed på et dannelsesteoretisk niveau spiller en rolle i forhold til menneskets strategier, visioner og selvforståelse. I de følgende afsnit vil jeg først redegøre for Deweys ontologiske læringsbegreb, herunder begreberne om vane og erfaringsdannelse og den rolle, som frihed spiller i relation til disse begreber. Dernæst vil jeg diskutere Jarvis begreb

om disjunktion som afsæt for en diskussion om forholdet mellem individ og socialitet, og om hvad det vil sige at være dette særlige konkrete individ, som lærer. Endelig vil jeg tematisere en brug af værdien frihed i forhold til det moralske valg, idet jeg som overgang til kapitel 7 vil udvikle et begreb om frihed som praksisværdi i det moralske valg.

Hensigten hermed er at begrunde frihed som grundlæggende værdi i relation til moralsk og etisk læring. At det moralske valg kommer i fokus skyldes at valget udgør en kobling mellem individ og socialitet og dermed tilgodeser en insisteren på individet samtidig med at individet i deweyansk forstand må forstås som transaktionelt tilstede i verden.

Læring via erfaring: Vane og frihedspraksis

John Deweys syn på læring kan betegnes som naturalistisk og pragmatisk, idet læring ifølge Dewey er en vane, mennesket har opøvet. Som sådan opererer Dewey med et ontologisk læringsbegreb i og med at læring for mennesket er et vilkår og et fænomen som hører med i en grundlæggende beskrivelse af, hvad mennesket er. Moralsk og etisk læring handler grundlæggende i en deweyansk forståelse om at afprøve og eksperimentere med vaner for på den baggrund at bevare eller opøve nye vanemønstre. Læring er ifølge Dewey erfaringsdannelse. Mennesket lærer ved at kvalificere sin erfaring og på den baggrund danne nye vaner og forståelser.

John Deweys læringssyn tager udgangspunkt i hans generelle forståelse af mennesket. Sammenligner man mennesket med andre dyr udviser mennesket, ifølge Dewey, nogle særtræk, som kan karakteriseres ved, at mennesket er plastisk, læringskompetent og forandringskompetent. Dewey sammenligner menneskebarnet med dyrenes unger (Dewey [1916] 1997, kap. 4). En kylling vil kort tid efter klækning kunne finde korn, idet det meget hurtigt perfektionerer sine kompetencer og dermed hurtigt kan udfolde de muligheder, som den nu engang har. Menneskebarnet derimod er hjælpeløst i meget lang tid, men det udtømmer og udfolder til gengæld ikke så hurtigt sine muligheder. Mennesket er til gengæld plastisk, hvilket betyder at det kan ændre sine kompetencer i forhold til de omgivende forhold og den givne situation. Det kunne udlægges som tilpasning, men det er det kun til en vis grad i og med, at Dewey ikke kun tænker tilpasning den ene vej. Mennesket tilpasser sig ved at forandre både sig selv og sine omgivelser. Således overskrider Dewey en darwinistisk forståelse, hvor den stærkestes overlevelse handler om

tilpasning, men hvor tilpasningen kun går den ene vej. For Dewey går tilpasningen begge veje, og det er mennesket, der via sin plasticitet og læringskompetence sætter dagsordenen. I Deweys syn på mennesket som et lærende væsen, er det muligt begyndende at indkredse et frihedsbegreb. Læring som handling er karakteriseret ved, at mennesket har mulighed for at forandre sig selv og sine omgivelser ved, at det eksperimenterende indgår i verden. Fortolkere af Dewey beskriver, hvordan Dewey går fra at beskrive denne 'indgåen' som interaktion til i sin sene tænkning at beskrive denne som transaktion (Biesta & Burbules 2003, s. 26; Brinkmann 2006, s. 56)⁸², hvor pointen er, at interaktion kan forstås som et kausalt forhold, mens transaktionen angiver, at de forskellige elementer forandres i processen:

”Transaktionsbegrebet skal signalere, at de elementer (der selv er begivenheder), der påvirker hinanden, forandres i processen. Virkeligheden består som nævnt grundlæggende ikke af adskilte billardkugler, der blot støder ind i hinanden uden på anden vis at forandres undervejs. Dette er endnu kun interaktion, og en interaktionel beskrivelse anskuer ting i kausale forbindelser som i klassisk newtonsk fysik, hvorimod en transaktionel beskrivelse handler om aspekter af begivenheder og handlinger, uden at bagvedliggende elementer tilskrives nogen selvstændig kausal kraft.” (Brinkmann 2006, s. 56).

Deweys begrebsskift er en præcisering og begrebsudvikling i forhold til den tænkning, han gennemgående har stået for, og er ikke en afgørende ændring i hans tænkning. Således bruger Biesta og Burbules begrebet transaktion til at beskrive hans erfaringsbegreb i den tidligere filosofi:

”Dewey used the word “*experience*” to refer to the transactions of living organisms and their environment. What is distinctive about these transactions is that this is a *double* relationship.” (Biesta & Burbules 2003, s. 28).

⁸² Dewey beskriver forskellen mellem begreberne i bogen *Knowing and the Known*, som Dewey skrev sammen med A. F. Bentley (Dewey [1948] 1991, s. 96-109)

Biesta Burbules henviser efter ovenstående citat til et citat af Dewey, hvor han beskriver erfaring ved hjælp af begreberne 'suffering' og 'undergoing'⁸³. I *Democracy and Education* bruger han tilsvarende begreber til at beskrive erfaringsdannelsen:

"The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying – a meaning which I made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences... Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something." (Dewey [1916] 1997, s. 139).

Begreberne 'trying', 'suffer' og 'undergoing' er centrale for at forstå erfaring som transaktion og for at forstå Deweys udlægning af læring. Det erfarende individ forstås som både offer og aktør i situationen. Det 'undergår' konsekvenserne af en handling, men samtidig gør det noget, i og med, at det 'prøver'. En passiv dimension kombineres med en aktiv dimension. Hele processen beskriver Dewey ved hjælp af begrebet 'flux', som vil sige en flyden. Vi lærer, i og med at hele processen, forstået som en flydende bevægelse af 'undergoing' og 'trying', medfører en ændring i individet.

Hvis frihed forstås som en egenskab i relationen mellem det ubestemte og det bestemte, så kan man spørge om, hvordan frihed viser sig i ovenstående beskrivelse af erfaring. At være fri kan ikke blot være at undergå ('undergo', 'suffer'), men samtidig er det en mulighedsbetingelse for individets 'trying', at det er i en ubestemt eller usikker situation og der undergår konsekvenser af sin handling. Frihedsperspektivet er tydeligere i den aktive dimension, hvor individet via en aktiv prøven sig frem arbejder med at foretage

⁸³ "The organism acts in accordance with its own structure, simple or complex upon its surroundings. As a consequence the changes produced in the environment react upon the organism and its activities. The living creature undergoes, suffers, the consequences of its own behaviour. *This close connection between doing and suffering or undergoing forms what we call experience.*" (Dewey 1920, 129 emphasis added). (Citat fra Dewey *Reconstruction in Philosophy* her citeret fra Biesta & Burbules 2003, s. 29).

bestemmelser i det ubestemte. Men en pointe er, at frihed altid må se i lyset af relationen mellem det bestemte og det ubestemte. At være fri handler således både om at undergå og at prøve. I en sådan forståelse placerer frihedsbegrebet sig som et væsentligt begreb i forhold til et ontologisk læringsbegreb.

Deweys beskrivelse af erfaringsbegrebet er på sin vis meget formel. Han beskriver en proces, som medfører én ændring i individet. Denne ændring kobles til et begreb om læring, hvor kriteriet på læring er, at erfaringen har en bestemt karakter. Dewey eksemplificerer dette ved at skrive, at handlingen, at et barn stikker fingeren ind i ilden, isoleret set ikke er erfaring. Først når handlingen kombineres med, at barnet kan give mening til situationen, og forstå, at det, det har lidt, er en konsekvens af dets handling, er der tale om erfaring. Blot at blive brændt er kun en fysisk ændring.

Erfaring og læring hos Dewey er tæt sammenknyttede begreber. Relationen er, at begreberne forklarer hinanden. Læring må forklares ved hjælp af erfaringsbegrebet og erfaring er i Deweys begrebsverden et fænomen, som næppe kan forstås uden læringsbegrebet. Således er begreberne komplementære og begge nødvendige for at beskrive erfaring som transaktion. Hvis individet erfarer i Deweys betydning af erfaring, så lærer det også.

Det er menneskets læringskompetence som, ifølge Dewey, gør mennesket i stand til at være deltager i et demokratisk samfund. Samtidig skal man være opmærksom på, at læring som et fænomen, i sig selv, ifølge Dewey, er en vane, som mennesket har tilegnet sig og indarbejdet i sin måde at håndtere virkeligheden på (Dewey [1916] 1997, s. 45). At mennesket besidder evnen at 'lære at lære' forklarer han ved hjælp af vanebegrebet: Hvis frihed indsættes som en praksisværdi kan man sige at vanen sprænges i og med, at evnen til at lære kombineres med, at mennesket bruger frihed som redskab i transaktionelle relationer. Dermed menes, at frihed som værdi kan beskrives som en virkende værdi i forhold til menneskets selvforståelse og dermed i forhold til, hvad det forestiller sig, at det kan. Begreber som kreativitet, udvikling og innovation er begreber, der tegner et billede af et væsen, som mener sig i stand til at ændre sine omgivelser og dermed konstruktivt ændre sit eget liv og vilkår. Mennesket har opfundet broer, psykologi, mode, religioner og omsorg, for nu blot at nævne nogle områder i flæng, som har haft betydning for den måde mennesket lever på. Frihed bruges som et dannelsesredskab til at vedligeholde de lærende subjekters selvforståelse af, at vaner kan udfordres og ændres.

Tilbagevendende til Dewey mener han, at sammenlignet med andre levende væsner er det er kendetegnende for mennesket, at læring er en vane i og med, at det ifølge Dewey mangler dyrets instinkt. Vanebegrebet er centralt for Dewey, idet vaner forstås som måder mennesker inkorporerer virkeligheden på (Dewey [1922] 1988, s. 15). Det er via vaner, at mennesket foretager transaktioner i virkeligheden. Dewey skriver, at menneskers vaner er langt mere dybtgående end samtlige de bevidste valg, som vi foretager, idet vores vaner konstituerer disse valg og de muligheder, som mennesket har. Dewey skriver således om vanebegrebet:

”But habit reaches even more significantly down into the very structure of the self; it signifies a building up and solidifying of certain desires; an increased sensitiveness and responsiveness to certain stimuli, a confirmed or an impaired capacity to attend to and think about certain things. Habit covers in other words the very make-up of desire, intent, choice, disposition which gives an act its voluntary quality.” (Dewey [1932] 1989, s. 171).

Baggrunden for, at Dewey har dette synspunkt er, at hans filosofi er en handlingsfilosofi, hvor handling og ikke bevidstheden udgør en basiskategori (Biesta & Burbules 2003, s. 9-10). Det betyder, at når mennesket står i en valgsituation vil denne konstitueres af menneskets vaner, som kan beskrives som indarbejdede måder, mennesket indgår transaktionelt i forhold til virkeligheden. Vaner kan og skal ændres, men vaner, som beskrivelse af måder at gøre tingene på, er at forstå som en grundkategori, der er udgangspunkt for mere eksperimenterende tilgange.

I forhold til moral bruger Dewey vanebegrebet til at gøre op med en forståelse af moral som et område, der eksklusivt tilhører selvet og som eksklusivt udgår fra selvet. Vaner er det grundlæggende fænomen, som viser, at selvet konstitueres af og opererer i det fællesmenneskelige rum. Deweys bestræbelse går på at vise, at moral ikke er et fænomen, der udspringer af isoleret menneskelig tænkning, men derimod er et fænomen, som opstår i det fællesmenneskelige rum. At han forstår moral som en grundlæggende tilegnelse af vaner, viser sig i hans udlægning af, hvordan børn lærer moral. I essayet 'Moral Principles in Education' skelner Dewey mellem 'moral ideas' og 'ideas about morality' (Dewey [1909]1969) s. 1), hvor 'moral ideas' er, hvad han kalder 'moving ideas' i betydningen, at de medvirker i dannelsen af den gode karakter og adfærd, mens 'ideas about morality'

udmøntet i en undervisning om moral ifølge Dewey har en meget begrænset indflydelse på moralsk adfærd:

”The business of the educator – whether parent or teacher – is to see to it that the greatest possible number of ideas acquired by children and youth are acquired in such a vital way that they become moving ideas, motive-forces in the guidance of conduct.” (Dewey [1909]1969, s. 2).

Disse såkaldte virkende, bevægende ideer kan betegnes som moralsk viden, der virker. Deweys tanke er, at moralsk læring (moral education) ikke skal foregå som undervisning om moral, men at metoder i undervisning altid skal indeholde en moralsk dimension. En pointe er, at såkaldte ’moving’ eller ’bevægende’ ideer virker på en anden måde end ideer, der undervises i intellektuelt ved at eleverne f.eks. taler om moralske og etiske begreber og eksempler. Bevægende moralske ideer er ideer, der i og med, at de indarbejdes som vaner, der sidder på rygraden og som viser sig ved, at man f.eks. spontant hjælper andre mennesker. Bevægende moralske ideer hører til den karakter-og vanedannelse som sker via opdragelse og indvielse i en kultur.

At Dewey bruger begrebet ’bevægende ideer’ viser, at han her er tro mod sin teori om ideer som redskaber. Begrebet ’bevægende ideer’ relaterer til det i afhandlingen udviklede begreb om praksisværdi, idet det beskriver én side af dette begreb, nemlig at ideer virker intentionelt i forhold til vores handlinger. Det vil i forhold til Deweys tankegang sige, at de såkaldt bevægende ideer har intentionel virkning i forhold til de handlinger, som de omtalte børn vil foretage sig. De virkende ideer kan være udsprunget fra en lærers, pædagogs eller forælders intention om værdier, de ville tilføre børnene. Et vidnesbyrd om, at intentionen har virket, kan være, at børnenes handlinger tilsyneladende ser ud til at være konstitueret af værdierne. Et yderligere vidnesbyrd kan være den måde som børnene, sprogligt eller via andre tegn og symboler, fremstiller deres eget syn på sig selv.

Givet Deweys syn på vaner, som grundlag for menneskets adfærd og dermed som grundlag for moralen, giver synspunktet om bevægende ideer god mening. I børnehøjde handler moralsk læring i første omgang om indøvelse af vaner. Men tilfredsstiller dette syn vores grundlæggende syn på mennesket som et frihedsvæsen? En kritisk kommentar til dette tidlige Dewey-synspunkt kunne være, at Dewey i og med denne metode lægger op til manipulation, hvor manipulation er et begreb, som indgår i et frihedssprogspil, som

handler om ikke-frihed. Et svar herpå er, at børns læring af vaner i et demokratisk samfunds institutioner dels foregår på et politisk grundlag, som i Danmark udmøntes i en række formålsparagraffer, og dermed foregår på et demokratisk grundlag. Et demokratisk grundlag, som forældrene i princippet har mulighed for at få indflydelse på. Derfor er formålsparagraffer vigtige, idet de sætter rammerne for, hvordan lærere og pædagoger pædagogisk må arbejde med børn. Der kan derfor argumenteres for, at frihedskravet, her defineret som ikke-manipulation, opfyldes indirekte. Det skal igen bemærkes, at frihed og demokrati er indskrevet i de danske formålsparagraffer for folkeskolen og daginstitutioner og derfor i princippet bør være en sikring af, at nogle læringsformer er i orden, mens andre ikke er.

En anden vigtigere og filosofisk begrundet indvending, som er en støtte til Deweys generelle syn på mennesket er, at frihed og moral ikke kan forudsættes, men at frihed og moral kun kan læres, hvis de som praksisser allerede er indøvet som vaner. Som håndstrækning til denne Deweyinspirerede argumentation (Dewey [1922] 1988, part 1) er Wittgensteins argumentation, at man ikke kan lære et begreb ved udpegning, men kun via brug og ved, at begrebet indgår i den livsform, som man er en del af. Derfor er der ingen vej udenom at børn i første omgang må lære at praktisere moral og frihed som vanemæssig handlen. Har de ikke handlet moralsk eller handlet frit, vil de ikke kunne forstå, hvad det er. Derfor må de føres ved hånden for at kunne lære, hvilke praksisser, der forbindes med moral og frihed. I den berømte paragraf 1 i *Philosophische Untersuchungen* (Wittgenstein 1984, PU § 1) kritiserer Wittgenstein middelalderfilosoffen Augustins beskrivelse af, hvordan børn lærer sprog. Augustin citeres for, via en beskrivelse af sin egen barndom, at hævde, at børn lærer ord ved udpegning (ostensiv definition) Men, indvender Wittgenstein, for at de overhovedet skal kunne indgå i den læreproces, må de på forhånd have kendskab til den praksis, hvor ordet og handlingen (udpegning) indgår. De fleste kender til, at hvis man er sammen med et meget lille barn, og man peger på et eller andet, så vil barnet kikke på fingeren og ikke på det udpegede. Pointen er, at læring dels forudsætter, at man allerede kan noget på forhånd og dels, at begreber ikke er entiteter som isoleret kan udpeges, men ord, som indgår i en livsform eller praksis. I Deweys terminologi svarer det til, at vaner er det grundlag, som menneskets læring foregår på samtidig med, at læring selv er en vane.

Men hvornår bliver vaner til moral og etik? Der synes her at være et springende punkt i Deweys tænkning, for er det overhovedet muligt at skelne; og hvorfor skelne? Hvis frihedsbegrebet således, som det er hævdet i denne afhandling, kan begrundes som indhold

i moralsk og etisk læring, så må der her være en vej til at forstå forskellen. Man kan hævde, at moral starter med vaner, men at moral, for at være moral, må have en anden status end blot at være vaner. Børn lærer moral via vaner, hvilket er en nødvendighed, idet det, som det er fremgået ovenfor, er den eneste mulighed for at lære. Forståelsen og refleksionen og dermed moral og etik kommer ind både sideløbende og efterfølgende i forhold til vanelæring. Man kan have for vane ikke at gå rundt og slå andre mennesker, men det er først i det øjeblik, at man gør sig det klart, at det er forkert (eller rigtigt) at slå andre mennesker, at det bliver til et moralsk og etisk spørgsmål. Mennesket lærer, som det mytologisk fremgår i *Det Gamle Testamente (Biblen 1992, 1. Mosebog 3, 4-6)*, at indsætte forskellen mellem godt og ondt, og dette er forudsætningen for moralens begyndelse⁸⁴. Barnet lærer dette skel i forbindelse med konkrete episoder, hvor det erfarer omgivelsernes reaktioner på dets handlinger, og hvor det lærer hvordan begreberne godt og ondt og rigtigt og forkert anvendes i forskellige sammenhænge.

Men er det virkelig nok at kunne forstå skellet mellem godt og ondt? Et krav må også være, at man udfører rigtige og gode handlinger. Man kan indvende, at det ikke er nødvendigt for et barn at kunne redegøre for dette skel, idet moralske handlinger blot behøver at blive udført og ikke at blive identificeret og reflekteret. Man vil ikke forlange en lang intellektuel redegørelse fra et barn, men på den anden side vil man kræve, for at kunne tilkende dets handlinger moralsk værdi, at det har en gennemgående forståelse eller gennemgående linie i forhold til dets handlinger. Med andre ord vil man kræve et tegn på menneskelighed udtrykt i en frihedspraksis i form af, at barnet gerne *selv* vil gøre 'gode' handlinger.

En begrundelse for at det ikke er nok at lære børn vaner med henblik på at gøre gode gerninger er, at moral kræver et tegn på frihed i form af refleksion og selvbestemmelse, for at være moral. Men kunne man ikke blot gøre udvalgte frihedspraksisser til en vane? Hvis frihed alene forstås som et strategisk begreb, kan det udmærket lade sig gøre, mens det er mere problematisk, hvis frihed også forstås som et visionært begreb. Som visionært begreb er frihedsbegrebet underlagt et helligt skær, som fører begreber som autenticitet og sandhed med sig. Det er visioner, som er svære at eliminere, hvis mennesket skal opretholde sit eget selvbillede. Frihed placerer sig i kraft af disse visioner og strategier som et væsentligt begreb under den dannelsesteoretiske læringsdimension.

⁸⁴ Dette er også en pointe hos Kierkegaard i *Enten Eller* (Kierkegaard 1981, s. 157).

I de gennemførte interviews fremgik det, at begreberne etik og frihed blev forbundet med 'at være sig selv', hvilket kan forbindes med et begreb om autenticitet.

Dewey forstår mennesket som et væsen med intellekt, og han forbinder dette intellekt med frihed. Dette fremkommer blandt andet i *Democracy and Education*, hvor han som tidligere citeret hævder, at frihed kan beskrives ved intellektet. Som tidligere nævnt kan Deweys sammenkobling mellem intellektet og frihed ses som et eksempel på, at han selv ikke helt konsekvent bruger ideer, således som han beskriver ideer i *The Quest for Certainty*, men at han selv hypotetiserer disse, idet frihed i dette tilfælde beskrives via intellektet og dermed som en egenskab ved mennesket og ikke ved dets handlinger.

Omvendt kan man sige, at hvis frihed beskrives som en egenskab ved det fænomen, som vi kalder intellektuel tænkning, så bruger Dewey begrebet frihed korrekt i forhold til sit eget syn på, hvordan ideer skal anvendes, idet frihed som ide i denne fortolkning bruges til at beskrive en bestemt aktivitet. Jeg vil gentage citatet for at vise denne mulige læsning.

"Freedom means essentially the part played by thinking – which is personal-in learning: - it means intellectual initiative, independence in observation, judicious invention, foresight of consequences, and ingenuity of adaptation to them." (Dewey [1916] 1996, s. 302).

L. P. Williams redegør for Deweys begreb om frihed i artiklen "The Experimentalist's Conception of Freedom". (Williams 1992). Han viser, til trods for sit forsøg på at gøre begrebet klart, at det hos Dewey har mange facetter. Nogle af dem har jeg allerede behandlet i afhandlingen. Jeg vil her fremhæve Williams understregning af sammenhængen mellem begrebet 'growth' og frihed og sammenhængen mellem intelligens og frihed. Vækstbegrebet henviser for Dewey ifølge Williams til frihedsbegrebets sociale fremkomst via menneskets interaktion med sine omgivelser:

"Since moral conceptions are social in origin and nature, and since freedom is a moral concept, it follows that freedom is social in origin and significance. And it is in the process of social interaction that growth becomes a possibility, and hence freedom, for freedom itself is achieved through growth." (Williams 1992, s. 198).

Væsentligt er det at lægge mærke til, at Williams betegner frihedsbegrebet som et moralbegreb. Endvidere understregningen af, at frihed for Dewey ifølge Williams opnås gennem vækst. Denne tolkning må siges at være en understregning og opstramning af Deweys brug af begrebet. Samtidig efterlader Williams mysteriet om frihedens herkomst, for hvis det er noget man opnår, hvor kommer den så fra? Frihed som begreb viser sig her i sin uløselighed. Man kan her indføre en hegeliansk fortolkning og hævde, at man godt analytisk kan forudsætte frihed i sin mest abstrakte og ufuldendte form, men at det først er i en tilblivelsesproces eller en vækstproces, at friheden bliver til. Først som konkret udfoldet kan man tale om friheden som realiseret. Derfor kan man også i tråd med Hegel sige, at mennesket altid kun kan skue tilbage. Han bruger, som tidligere nævnt, i *Retsfilosofien* billedet af Minervas ugle som flyver ud ved tysmørket for at illustrere dette (Hegel 1976, s. 28). I forhold til begrebet om frihed kan man sige, at det først er tilbageskuende, at mennesket opdager, hvad der foregår, og det er tilbageskuende og efterrationaliserende, at man kan hævde, at frihed hele tiden har været på spil. Men i virkeligheden er begrebet først blevet til i og med dets udfoldelse og tilsynekomst i et moralsk landskab – eller for at bruge fikserbilledet igen, så dukker det først op med sin rette betydning i en efterrationalisering. I en hegelsk kontekst er frihed først og fremmest udfoldet i almenheden. Hegel sammenbinder i *Retsfilosofien* individet og det almene via en pointering af individets gøre sig almen i tænkningen. Samtidig forbinder han tænkningen til det almene gennem viljen, der kan beskrives som jegets aktive almengørelse, i og med, at det med viljen foretager bestemmelser. Endvidere beskriver Hegel frihed som en grundbestemmelse ved viljen og kobler begrebet intelligens hertil, idet han bruger intelligensbegrebet til at beskrive forholdet mellem et teoretisk og et praktisk niveau. Intelligensbegrebet bruger han til at redegøre for, at der ikke er adskillelse mellem det teoretiske og det praktiske niveau (Hegel 1976, s. 46-49). Pointen med at fremdrage Hegels intelligensbegreb her er at pege på den argumentation, som han fremfører. Idet mennesket gør sig selv eller genstande i verden til noget, så foretager det en almengørelse i og med sin begrebsliggørelse af disse. At forstå sig selv som et jeg, og at kalde sig et jeg eller et mig, er at foretage en uundgåelig almengørelse af sig selv. Det vil sige, at man ikke kan vælge, om man vil være almen, for det er man allerede. Viljen som handlende, tænkende og bestemmende sætter i Hegels udlægning igennem som intelligens, idet der her foregår en kobling mellem et mig og det almene. I Hegels udlægning kobles frihed med en almengørelse, hvor individet kommer mere og mere til sig selv, føler sig mere og mere

hjemme, og opnår det gode liv i og med sin forsoning med en bestemt samfundsindretning. Væsentligt er det at fastholde at individet er alment. Men man kan naturligvis diskutere, på hvilken måde at denne almenhed skal give sig udslag. Skal almenheden give sig udslag i konformitet, eller skal almenheden give sig udslag i individets mulighed for en reflekteret omgang med almenheden. Frihedsbegrebet kan bruges til begge udlægninger. Frihed viser sig som moralbegreb i og med dets sammenkobling med handlingen og menneskets foretagelse af bestemmelser. I og med at jeget gør, sætter det forskelle og er dermed ansvarligt og dermed moralsk. Intelligensbegrebet som Dewey bruger det, viser en tilsvarende sammenkobling mellem jeget og det almene, men Dewey tænker mere situationelt end Hegel gør i sit målrettede projekt.

For nu at vende tilbage til Williams, så skriver han følgende vedrørende begrebet intelligens: "... freedom is in some respects synonymous with intelligence." (Williams 2002, s. 196). Det vil sige, at frihedsbegrebet hos Dewey, ifølge denne udlægning, som jeg tilslutter mig, på ingen måde er at forstå som negativ frihed, men derimod som positiv frihed. At være fri er for Dewey at handle intelligent. Igen kan der inddrages paralleller til Hegel, idet friheden hos Hegel netop udfoldes i kraft af menneskets intelligente omgang med virkeligheden. Diskussionen står i høj grad i om og hvordan, man kan opstille en målsætning, som bestemmer, hvad der karakteriserer en intelligent handling. Er det alene tilbagespillet, det vil sige konsekvensen, eller skal tilbagespillet ses i et mere principielt og overordnet perspektiv.

Som tidligere nævnt tematiserer Dewey ikke det personlige aspekt i nogen særlig grad. Den måde han interesser sig for det personlige niveau er via begrebet karakter og karakterdannelse. Det er Deweys synspunkt, at det enkelte menneske skal opbygge sin karakter, hvor dette synspunkt tager udgangspunkt i Deweys syn på vanen, som det grundlæggende udgangspunkt for handling. Det er vanen, der konstituerer, hvordan mennesker handler, og vanen må ses som grundlæggende for menneskets karakter. Derfor er karakteropbygning væsentlig set fra en opdragelses- og dannelsesvinkel. Fra en læringsvinkel handler det om, at den enkelte via erfaring og vejledning fremadrettet arbejder med at opbygge en linie for sine handlinger. Vigtigt er det her, at der er tale om en fremadrettet tænkning. Dewey tænker på vejledningen af barnet som en fremadrettet proces. For eksempel er en væsentlig grund til, at et barn gøres ansvarligt for sine handlinger, at det i fremtiden skal lære ansvarlighed. Dewey udtrykker det således:

“Now the commonest mistake in connection with the idea of responsibility consists in supposing that approval and reprobation have a retrospective instead of prospective bearing. The possibility of a desirable *modification* of character and the selection of the course of action which will make that possibility a reality is the central fact in responsibility. The child for example, is at first held liable for what he has done, not because he deliberately and knowingly intended such action, but in order that *in the future* he may take into account bearings and consequences which he has failed to consider in what he *has* done. Here is where the human agent differs from a stone and inanimate thing, and indeed from animals lower in the scale.” (Dewey [1932] 1989, s. 303).

Udover opbygningen af karakteren handler moralsk og etisk læring på sigt i et Deweyperspektiv om, at barnet lærer refleksiv moral og dermed intelligent handling. Barnets mulighed for at lære dette har frihedsbegrebet som omdrejningspunkt, idet den eneste måde at lære dette på er, at barnet selv, under vejledning, arbejder med sin erfaring. At lære er ifølge Dewey en form for rekonstruktion. Det vil sige, at læring handler om vedvarende at rekonstruere sine erfaringer med henblik på øgede og forbedrede fremtidige handlemuligheder. Vi lærer, som det fremgår af redegørelsen for erfaringsbegrebet, ikke noget ved blot at erfare, men i og med, at mennesket arbejder med erfaringen og rekonstruerer denne på baggrund af det tilbagespil den giver (Dewey [1916] 1997, s. 139). Men Dewey mangler en tematisering af, hvad det vil sige at være dette konkrete menneske, som lærer. Læringsbegrebet hos Dewey er en formel beskrivelse af, hvordan læring foregår, hvor frihed som begreb indgår som begreb i relationen bestemt og ubestemt. Som sådan indeholder Deweys læringsbegreb primært en ontologisk læringsdimension.

Samtidig er der også dannelsesteoretiske dimensioner ved Deweys læringsbegreb, som angår begrebet om frihed. Især understreger Dewey frihed som et dannelsesindhold ved hjælp af begrebet demokrati, i og med en beskrivelse af egenskaber ved forskellige handlinger, som indgår i, hvad man kunne beskrive som demokratisk læring. Frihed tilskrives således eksperimentet, den intelligente handling, intellektet, rekonstruktion, individualitet etc. Men man kan diskutere, hvor meget Dewey reelt siger om dannelsens indhold. At demokratiet er Deweys ideal er tydeligt i hans skrifter, men demokratibegrebet

kan blive et tomt begreb, hvis dets eneste indhold er, at det gælder om at være intelligent eksperimenterende og reflekterende.

Derudover indtænker Dewey ikke en strategisk brug af ideen frihed i et magt- og manipulerende perspektiv, men indtænker primært den visionære og den implementerende strategiske⁸⁵. Derfor er Deweys tænkning ikke grundlæggende kritisk, men primært en tænkning, som tager udgangspunkt i, at verden hele tiden går fremad og hele tiden forbedres. Vækst (growth) er vejen til frihed. Og frihed er at handle intelligent. Man kan sige, at Dewey her omtolker oplysningsbegrebet i et intelligensbegreb (Løvlie og Standish 2002, s. 321)⁸⁶. Indvendingen rammer også moralbegrebet, idet Deweys moralbegreb risikerer at blive vaklende og relativt, fordi det primært bygger på et begreb om demokrati som grundlæggende ideal og platform for udvikling af moralske vaner.

Samtidig har Dewey nogle væsentlige pointer i sin moraltænkning, herunder især sammenhængen mellem en persons karakter og konsekvenserne af de handlinger, som man foretager. Deweys moraltænkning handler i høj grad om dette samspil, og det er i dette samspil, at fænomenet intelligent handling opstår. Man kan sige, at Deweys moralfilosofiske fokus ikke hviler på hvilke principper og visioner, der skal føres ud i livet, men derimod på det grundlæggende spørgsmål om, hvordan mennesket kan forstås som et moralsk væsen i en ikke-dualistisk udlægning. Han tematiserer således, hvordan moralske principper kan forstås som begrebslige redskaber i de transaktioner mennesker foretager. Dermed bliver moralske principper altid intentionelle. Dette synspunkt hænger godt sammen med Deweys antidualistiske tænkning, idet refleksion og handling ikke betragtes som adskilte, men netop som samspillede. Hvis Deweys tænkning læses som meget praksisorienteret, kan den medføre teorier, hvor refleksion som fænomen tilbageføres eller indesluttet som eksklusivt tilhørende konkrete handlinger. Deweys egen tænkning fører ikke til denne konsekvens, men der er en tendens til en sådan forståelse i teorier om for eksempel praksislæring⁸⁷. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege en analytisk

⁸⁵ Jeg skelner her mellem den strategiske brug af ideen i et magt- og manipuleringsperspektiv og den implementerende strategiske, hvor førstnævnte betyder, at frihed strategisk bruges som magtmiddel, mens sidstnævnte betyder, at også i forhold til en visionær brug af ideen frihed bruges strategier til at implementere denne.

⁸⁶ Se kapitel 3, afsnittet om dannelsesbegrebet, hvor Løvlie og Standish (Løvlie og Standish 2002, s. 321) udlægning af Deweys transformation af dannelsesbegrebet citeres.

⁸⁷ Bente Elkjær tematiser dette spørgsmål i sin brug af Dewey. Hun skriver i forbindelse med en diskussion af teorien om praksislæring: "Med Dewey i hånden kan vi således igen bringe tænkningen ind i læreprocessen." (Elkjær 2005, s. 20-21). Bente Elkjærs citat går udelukkende på en kritik af teorien om praksislæring, idet hun spørger om deltagelse er det samme som læring. Men hun tematiserer dermed nødvendigheden af en analytisk distinktion mellem handling og tænkning. Schöns begreb om refleksion- i-

distinktion mellem refleksion og handling med henblik på at undgå at refleksion alene bliver et fænomen, som skal foregå lokalt og praksisnært. At foretage denne analytiske distinktion er ikke i modsætning til Deweys tænkning. Dewey modsætter sig en dualistisk tænkning, men han modsætter sig ikke, at der analytisk sættes forskel på handling og tænkning. Dette viser sig blandt andet ved understregningen af intellektets rolle i handlinger. Eksemplificerende i forhold til det moralske område kan et princip om retfærdighed udspille sig i en handling, men med henblik på at undgå, at begrebet retfærdighed kun diskuteres på et lokalt plan, er det nødvendigt at kunne diskutere begrebet retfærdighed også på et overordnet plan. Tilsvarende adskillelse ses i denne afhandling i forhold til det analytiske skel mellem moralsk og etisk læring. Moralsk læring relaterer sig til det lokale, mens etisk læring overskrider det lokale niveau og skubber via refleksion tænkning og handling ud på et mere principielt niveau.

Et andet analytisk skel som er værd at opretholde i en insisteren på individet som person, er skellet mellem individ og socialitet. Dewey tematiserer relationen mellem individ og socialitet, men han tematiserer ikke den mere personlige side af læring. Dette viser sig i hans etik, hvor frihedsbegrebet i forhold til at lære moral indgår som egenskab ved de handlinger, som indgår i erfaringen. I og med, at en person eksperimenterer, 'undergår' og 'prøver' og dermed erfarer og lærer, sker en forandring. Men hvad betyder denne proces for, hvad det vil sige at være denne særlige konkrete person, som i et livtag med sine omgivelser befinder sig i en moralsk læreproces?

Det følgende afsnit vil især handle om, hvad det vil sige at være et unikt menneske, og hvilken sammenhæng det har med at være en moralsk person. Begrebet om at være et unikt menneske vil blive tematiseret ved hjælp af læringsteoretikeren Jarvis' begreb om 'disjuncture'⁸⁸. Disjunktionsbegrebet bruger Jarvis til at hævde, at læring begynder ved en disjunktion mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede virkelighed. Netop denne forskelsætten, mellem den individuelle biografi og den ifølge Jarvis socialt konstruerede virkelighed, er interessant for en diskussion af, hvilken rolle frihed spiller i forhold til moralsk og etisk læring. Disjunktionsbegrebet, som vil blive udfoldet i næste

handling (Schön 2001) fokuserer på den refleksion som er i selve den konkrete handling. Det er der naturligvis ikke noget forkert i, men hvis refleksion som begreb og fænomen kun relateres til konkrete handlinger medfører det at al refleksion bliver lokal og ikke også af principiel karakter.

⁸⁸ Illeris oversætter i sin seneste bog (Illeris 2006) 'disjuncture' med 'manglende sammenfald'. Jeg vælger for præcisionens skyld, at bevare 'disjuncture' som begreb. Begrebet vil dog blive brugt i dansk udgave: disjunktion.

afsnit, tematiserer relationen og forskellen mellem de to dimensioner i moralsk og etisk læring, som blev diskuteret i afhandlingens kapitel 2.

Disjunktion som læringens begyndelse

Begrundelsen for at vælge Jarvis' ⁸⁹ læringsteori som perspektiverende i forhold til Deweys mere formelle læringsbegreb, er som ovenfor nævnt et ønske om en tematisering af, at det er det enkelte konkrete menneske, som lærer, og dermed en tematisering af den moralske person ⁹⁰. Denne tematisering bringes i stand med udgangspunkt i Jarvis begreb om disjunktion, idet dette begreb markerer forskellen mellem individualitet og socialitet. Det skal understreges, at der i denne afhandling kun fokuseres på en meget begrænset del af Jarvis' læringsteori. Hans primære fokusering, udover tematiseringen af læringens eksistentielle dimensioner, er på spørgsmålet om, hvordan individet lærer, herunder begreber som læringsstil og læringsbaner. Disse områder er ikke medtaget i denne afhandling.

Den del der fokuseres på omhandler læring som et eksistentielt vilkår. Jarvis bidrager til en ontologisk læringsdimension i og med, at han analyserer læring som eksistentielt vilkår. Med sit begreb om disjunktion tematiserer han spørgsmålet om individets ontologiske status i læringssituationen. Den dannelsesteoretiske dimension er til stede i Jarvis' forfølgelse og værdimæssige vurdering af refleksionsniveauer i forskellige læringsformer samt i hans begreb om det autentiske, unikke individ. I bogen *Paradoxes of Learning* tager Jarvis udgangspunkt i, at læring begynder ved en disjunktion ('disjuncture') mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede erfaring:

"In approaching learning from a different perspective, it attempts to raise new and different questions. It must raise questions since one of its main

⁸⁹ Peter Jarvis er kendt som forsker inden for voksenpædagogik. Han skriver dog ofte meget generelt om læring og mener ikke, at der kan sættes vandtætte skodder op mellem børnepædagogik (pedagogy) og voksenpædagogik (androgony) (Jarvis 1987). Bogen *Paradoxes of Learning* som anvendes her er hovedsagelig en generel diskussion af læring som et fænomen i menneskers liv, herunder også børns. Ifølge Jarvis er læring et fundamentalt fænomen i menneskers liv og derfor ikke begrænset til at foregå indenfor uddannelsesinstitutioner. Tilsvarende påpeger Jarvis i *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, at der ikke er fundamental forskel mellem børns og voksnes læring. (Jarvis 2006, s. 4).

⁹⁰ Som nævnt i indledningen bruges begrebet moralsk person med henvisning til Taylors begreb om et moralsk selv.

arguments is that learning begins with a fundamental disjuncture between individual biography and the socially constructed experience.” (Jarvis 1992, s. 4).

Det er værd at lægge mærke til definitionen, at læring *begynder* med en disjunktion. I relation til en undersøgelse af, om og i så fald hvordan frihed konstituerer Jarvis’ læringsforståelse, er det især begrebet om disjunktion, som er interessant. Det interessante består i spørgsmålet om, hvad Jarvis bruger disjunktionsbegrebet til. Bruges disjunktionen som anledning til at genskabe harmoni eller bruges den som springbræt til refleksion og til at udvikle nye forståelser og alternative handlemåder? Og bruges begrebet om disjunktion til at pege på, at læring også handler om, at opretholde mennesket som unikt individ? Er begrebet disjunktion konstitueret af et frihedsbegreb, og i så fald hvilket?

I sin forståelse og beskrivelse af samspillet mellem individ og socialitet er Jarvis inspireret af sociologerne Berger og Luckmann (Berger og Luckmann 1991), idet han anvender deres begrebsapparat til at redegøre for, hvad han beskriver som den sociologiske proces, hvor mennesket bliver til menneske: ”... the sociological process of becoming a human being”. (Jarvis 1992 s. 17). I sin redegørelse for denne proces tematiserer han et grundlæggende paradoks i socialisations- og læreprocessen. Barnet internaliserer en given kultur, men det gør ikke kun det. Der sker også en overskridelse i internaliserings- og eksternaliseringsprocessen. Jarvis overtager begreberne eksternalisering og eksternalisering fra Berger og Luckmann, men tematiserer i sin fremstilling, hvordan det iboende paradoks i socialisering og læring viser hen til, at individet har en ontologisk status som unikt i forhold til en socialt konstrueret virkelighed. Denne unikhed vil kunne forstås som ’en væren sig selv’. Men hvordan kan læring som fænomen være medvirkende til en proces, som handler om at være sig selv, eller blive sig selv?

Læring er et fænomen, som både medfører konformitet og forandring. (Jarvis 1992, s. 24). Frihedsbegrebet får en implicit rolle at spille i denne sammenhæng, idet frihed inkarneres i individualiteten, hvor individualitet konstitueres af frihed i betydningen at ’være sig selv’, idet individualitetsbegrebet henviser til, at en person er unik og sig selv med en individuel biografi. Denne udlægning af Jarvis underbygges af hans begreb om læring som en bliven til sig selv og hans fokusering på individet som det unikke individ. Individet socialiseres via en række socialiseringsprocesser, men med henblik på at give en forklaring på samfundets forandringsprocesser, og med henblik på at opretholde en særlig

menneskelig selvforståelse må der indskydes et begreb om individualitet, som udmøntes i en forståelse af læreprocessen, hvori der indlejres en dimension, som handler om, at individet lærer at blive sig selv og dermed bliver til et menneske med egen særlig individualitet.

”In short, learning can never be dissociated from power relationships in the social context. But within this context, individuals also learn to be themselves.” (Jarvis 1992, s. 32).

Jarvis's tilgang til den sociale proces, er som det fremgår af ovenstående inspireret af Berger og Luckmann. Hvad der er brugbart i denne sammenhæng, er hans fokusering på at læring sker i relationen mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede erfaring. I og med dette fokus formår han at flytte perspektivet på læring, fra en blot beskrivelse af initiering i en social verden, til en pointering af læring som et mere personligt og eksistentielt fænomen. Jarvis forudsætter tilsyneladende frihed, som et selvfølgeligt begreb, der kan tilskrives mennesket, og han udfolder det i begreberne om individualitet og selvbiografi. At frihed er et selvfølgeligt begreb for Jarvis betyder, at han ikke foretager en kritisk refleksion af selve begrebet. Derimod er han kritisk ved hjælp af begrebet, hvilket vil sige, at han bruger frihedsbegrebet som afgrænsning til social konformitet og med henblik på opretholdelse af det autentiske individ. Jarvis anvender således begrebet som et indhold i et argument, som skal underbygge en påstand om, at det enkelte menneske er noget ganske særligt og unikt. Således afviger han i sit syn på frihed ikke væsentligt fra de interviewede lærere og pædagoger, der understregede frihed som 'det at være sig selv'.

Jarvis pointerer ikke det moralske og etiske område som et særligt interesseområde, men jeg vil anvende Jarvis' udsagn om, at læring begynder med en fundamental disjunktion mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede erfaring som et springbræt til at forstå moralsk og etisk læring som en del af det enkelte menneskes og det enkelte barns livsprojekt. Et livsprojekt, som handler om, at man som menneske gennem en stadig moralsk og etisk læreproces arbejder med sin moralske personlighed. Man kan indvende, at det moralske område ikke er det eneste som et personbegreb bør tage udgangspunkt i. Denne indvending er relevant og imødekommer således, at en moralsk forankring forstås som grundlæggende konstitutionsfaktor for det konkrete menneskes

personlighed i og med, at det er væsentligt for, hvem man er, hvordan man håndterer godt og ondt og rigtigt og forkert. Samtidig er der naturligvis andre aspekter, som er med til at tegne, hvem det enkelte menneske er som person. I bogen *Towards a Comprehensive Theory of Learning* (Jarvis 2006) udbygger han 'disjuncture'-begrebet og tematiserer i endnu højere grad forståelsen af læring som en eksistentiel proces. Som nævnt er disjuncturebegrebet anvendeligt i forhold til at tematisere frihedsbegrebet som en konstituerende værdi og for den menneskelige selvforståelse. Samtidig skal det pointeres, at Jarvis ganske vist tematiserer frihedsbegrebet, men han ser, bortset fra enkelte undtagelser, ikke på det i et metaperspektiv. Han forudsætter det, som en værdi, der konstituerer, hvad det vil sige at være et individ. Det er i hans udfoldelse af individualitetsbegrebet, at frihedsbegrebet kommer til udtryk.

Jarvis (Jarvis 1992) diskuterer læring i henholdsvis et have- og et væreperspektiv. Forstås læring i et have-perspektiv positioneres lærer og elev i rollerne som henholdsvis sælger og forbruger. Læreren har ifølge et have-perspektiv en viden som sælges/overdrages til eleven. Jarvis er her på mange måder tidstypisk for 90'erne læringsterminologi og hans kritik svarer til kritikken af tankpasserpædagogikken og sparekaspædagogikken (Biesta 2005). Hvad der gør Jarvis interessant er, som tidligere nævnt, hans interesse for det eksistentielle og personlige aspekt ved læring.

Jarvis beskriver læring i et værensperspektiv som en opdukken ('emergence') af 'mind' og 'self' via erfaring. Erfaringer giver ifølge Jarvis mulighed for læring og vækst og via denne proces 'dukker' selvet op:

"Having or possessing can therefore be detrimental to being in some respects. But by contrast, being refers to experience – something that cannot be possessed and retained since it occurs in a particular period of time and then survives as a memory. Though people sometimes try to capture an experience, they inevitably fail since they are attempting to ensnare being within having. All experiences offer the possibility of learning and growing and it is through these experiences that the mind and the self emerge in the first place. Being, then, is about active involvement in experience through which the human essence emerges and is nourished." (Jarvis 1992, s. 147).

Væren kobles i ovenstående med et erfaringsbegreb. Erfaring kan ifølge Jarvis ikke have eller indfanges. Væren siger Jarvis refererer til erfaring. Jarvis udfolder ikke værensbegrebet, men fremdrager kun de aspekter, som han mener, er væsentlige i forhold til læringsbegrebet. Næring til dette hentes blandt andet fra G. H. Mead, Jaspers og Sartre. Jarvis' værensbegreb forbliver noget uklart og upræcist, men sammenfattende forstår han værensbegrebet i relation til læring som en opdukken af potentiel menneskelighed i den menneskelige eksistens (Jarvis 1992, s. 35). Det vil sige, at menneskets menneskelighed dukker op via menneskets aktive involvering sig og interaktion med andre mennesker, og det er i denne proces, at læring hænder. Interaktionsbegrebet henter Jarvis fra G. H. Meads symbolske interaktionisme. Læring kommer ind som transformeret erfaring.

Som nævnt er Jarvis noget uklar og hans argumentation er ikke dybtgående, hvilket han også selv påpeger. Uagtet uklarhederne er det væsentlige i fremdragelsen af Jarvis her, at han kobler læring til processen at blive til et menneske. Det er denne pointering, som jeg mener i første omgang er brugbar i forhold til moralsk og etisk læring. At lære kan således forstås i relation til at være, fordi læring har betydning for den menneskelige eksistens og dermed for det menneske, som den enkelte er. Mennesket bliver således til som dette konkrete menneske i og med sin aktive involvering. Jarvis skelner tilsyneladende mellem blot at erfare /opleve⁹¹ og at involvere sig og aktivt arbejde med sine erfaringer/oplevelser. I og med den aktive involvering er det, at læring foregår, og det er denne læring som er væsentlig i dannelsen af mennesket. Sammenfattende beskriver Jarvis læring som en proces, der dels handler om at omdanne erfaringer til viden, færdigheder, attituder og værdier, og dels handler om at give mening til erfaringer:

”Learning, then, is of the essence of everyday living and of conscious experience; it is the process of transforming that experience into knowledge, skills, attitudes, values and beliefs. It is about the continuing process of making sense of everyday experience into knowledge, skills, attitudes, values and beliefs. It is about the continuing process of making sense of everyday experience – and experience happens at the intersection of a conscious human life with time, space, society, and relationship. Learning is, therefore, a process of giving meaning to, or seeking to understand, life experiences and

⁹¹ 'Experience' rummer både betydningen at erfare og at opleve.

to discover from them new knowledge, skills, attitudes, and so on.”(Jarvis 1992, s. 11).

Erfaringsbegrebet kvalificeres på denne måde via læringsbegrebet, idet læring kan forstås som den proces, hvorigennem erfaringen får retning, og hvor mennesker aktivt bearbejder deres erfaring med henblik på at opnå mening. Jarvis er på dette punkt i sin udlægning af forholdet mellem læring og erfaring enig med Dewey. Dewey ser forskellen mellem erfaring og blot forandring af en tilstand (jævnfør eksemplet med det brændte barn) som menneskets tilskrivning af mening. Det er i meningstilskrivelsen, at læring ifølge Dewey foregår. Tilsvarende beskriver Jarvis forholdet mellem erfaring og læring. I *Towards a Comprehensive Theory of Learning* kobler Jarvis erfaringsbegrebet med disjunktionsbegrebet, idet han siger, at en erfaring i sig selv ikke er en grund til handling. Motivationen for at handle kan findes i og med, at der er en disjunktion mellem livshistorie og erfaring (Jarvis 2006, s. 24). Erfaring kan beskrives som noget der sker eller hænder. I ovenstående er 'emergence' oversat med ' dukker op', men denne 'dukken op' kan oversættes med hændelse. Begrebet er anvendeligt til en begribelse af erfaringens dynamiske struktur. Hvad vil det sige, at beskrive erfaring som en hændelse og hvad har det at gøre med at forstå læring eksistentielt?

Det kan udlægges således, at en hændelse er noget der sker for det enkelte menneske. Erfaring hænder for det enkelte menneske, og denne hændelse er unik. Ingen kan gøre et andet menneskes erfaring. Ingen kan erfare eller opleve præcis det samme som et andet menneske. Individet er som sådan ikke blot en social konstruktion, om end mange af de forestillinger, der findes om individet er sociale konstruktioner⁹². At hævde, at det enkelte menneske ikke eksisterer som enkelt menneske og dermed som individ, vil være lige så absurd som at hævde, at der ingen forskelle er i verden. Diskussionen handler om, hvordan og på hvilke vilkår, det enkelte individ eksisterer. Har det sine egne oplevelser og erfaringer? Kan det hævdes, at det enkelte individ er et væsen med en selvstændig biografi, som adskiller det fra andre individer? Kan det enkelte individ gennemskue sig selv og

⁹² Zygmunt Bauman beskriver det moderne menneske og den frihed det tilskrives under betegnelsen 'fri individualitet' som en konstruktion, hvor han påpeger, at ser man sig om i historien er det en sjælden konstruktion. "Ikke desto mindre forsyner historiske og antropologiske studier os konstant med nye vidnesbyrd om, at vores "naturligt" frie individ er en temmelig sjælden fugl og et lokalt fænomen. Der skulle en ganske særlig sammenkædning af omstændigheder til for at vække ham til live, og han kan kun overleve, så længe disse omstændigheder varer ved. Snarere end at være en legemliggørelse af menneskeheds universelle grundvilkår er det frie individ en historisk og samfundsmæssig konstruktion" (Bauman 2003, s. 14-15).

således bestemme, hvad det selv vil være, eller må det tage til takke med at være evigt udspillende og eksperimenterende? Denne diskussion er relevant for en belysning af, hvad det vil sige at erfare, og hvad det vil sige at lære, samt hvad det vil sige at være en person. Jeg vil med et pragmatisk udgangspunkt hævde, at det enkelte menneske ikke kan gennemskue sig selv i cartesiensk forstand, men at det samtidig er relevant at holde fast i et ideal om det enkelte menneskes mulighed for at arbejde med sin egen selvbiografi og dermed at kunne arbejde med at lægge en linje for sine moralske handlemåder. At fastholde dette ideal, er mulighedsbetingelsen for, at enhver kan spille sin person ind som unik deltager i forhold til andre mennesker. I en indskudt sætning vil jeg understrege Hegels pointe, at mennesket altid er alment. Der er således ikke tale om, at individet kan undslippe almenheden eller, at det har nogen grund (eller mulighed for) til at gøre det. At mennesket er alment er et vilkår, som mennesket må udspille sin individualitet på baggrund af. Samtidig er det også nødvendigt at tage udgangspunkt i, at det enkelte menneske lever i en rodet og forvirret verden, hvor dets opgave er at kunne håndtere forvirringen, men ikke nødvendigvis at løse forvirringen. At arbejde med sig selv som moralsk person er et redskab til at kunne håndtere forvirringen både i forhold til en selv, men også i forhold til andre mennesker. Således er der god grund til at argumentere for, at personbegrebet skal forstås på et moralsk grundlag, hvilket vil sige, at perspektivet på, hvad en person er, er et perspektiv, der strukturelt bestemmes ved den enkeltes persons handlemåder i forhold til andre mennesker, herunder personens egen selvopfattelse af rigtige og forkerte handlemåder.

Erfaring og læring har det til fælles, at det er processer, som det enkelte menneske gennemlever, og som ikke kan haves i betydningen af et noget som kan overdrages eller gives væk, men må forstås i en anden kategori, hvor Jarvis anvender værenskategorien til at begribe fænomenet.

Hvis læring begynder med en disjunktion fra den socialt konstruerede erfaring, er læring en proces, hvor det enkelte individ har mulighed for at gøre noget unikt med sin erfaring. Det unikke består blandt andet i, at den enkelte altid vil have en unik livsbiografi og at enhver erfaring spiller med og mod denne livsbiografi. Det er ikke nødvendigvis sådan, at disjunktionen vil medføre, at den enkelte gør noget unikt med sin erfaring. En disjunktion kan også medføre, at den enkelte forsøger at tilpasse sig det sociale og dermed forsøger at bringe sig i overensstemmelse med den socialt konstruerede erfaring. Jarvis beskriver i både *Paradoxes of Learning* og *Towards a Comprehensive Theory of Human*

Learning den menneskelige læreproces ved hjælp af forskellige skematiske opstillinger. I disse skemaer går det igen, at Jarvis opererer med forskellige typer af læring, hvor han opstiller et spektrum, som overordnet går fra: ikke læring - ikke reflekteret læring - reflekteret læring - eksperimentel læring. I og med dette spektrum åbnes der for muligheden af, at læring kan medføre såvel konformitet og harmoni som sprængning af konformitet. (Jarvis 2006, s. 27).

Man kan blive i tvivl om Jarvis' anvendelse af begrebet disjunktion, fordi han både forstår det som et begreb, der kan anvendes ontologisk til at beskrive og forstå læring samtidig med, at disjunktionsbegrebet som refleksiv læring bliver til et normativt begreb, der konstituerer individets frihed og autenticitet. Læring handler for Jarvis både om tilpasning og overskridelse, men begge dele udgår fra disjunktionsbegrebet. Tilsyneladende er det Jarvis' synspunkt, at kun refleksiv læring, som indikerer overskridelse, er konstituerende for individets autenticitet.

Jeg skal uddybe, hvordan Jarvis eksplicit forbinder læring med frihed, men inden da vil jeg bringe et eksempel på en læringssituation, som er hentet fra filmklassikeren *Stjålne Kropper* (*The invasion of the Bodysnatchers*)⁹³. Her gives et fiktivt eksempel på et fællesskab bestående af individer uden personlighed. I dette fællesskab er det blevet til en dyd at afgive sin personlighed. Filmen foregår på en militærbase, hvor man følger en ny families indflytning. I begyndelsen af filmen ser alt tilsyneladende helt almindeligt ud, men i virkeligheden er de mennesker, der befinder sig i området en slags græskarvæsner med menneskeform. Kroppenes oprindelige ejere har fået stjålet deres kroppe, mens de sov. De nye græskarmennesker mangler noget, som kan defineres som menneskelighed og personlighed. De 'rigtige mennesker' afslører sig ved at vise følelser og originalitet. Opdages de 'rigtige' mennesker af græskarmenneskene, reagerer disse med høje brøl, hvorefter de begynder jagten på de pågældende. Målet er, at få omdannet alle til et liv uden den besværlige individualitet og personlighed. I filmen flytter en familie til et område, som efterhånden er domineret af de nye græskarmennesker, hvilket familien selvfølgelig ikke er vidende om. I starten af filmen følger man familiens yngste i børnehaven, hvor børnene er i gang med at tegne og male. På et tidspunkt skal børnene vise deres tegninger til læreren. Ved denne fremvisning viser det sig, at alle børnene på nær den nytilkomne dreng har tegnet præcis den samme tegning, mens drengen, der endnu ikke er omdannet, har tegnet en anderledes tegning. Drengen forstår instinktivt, at noget er galt, idet hans oplevelse af

⁹³ *Invasion of the Body Snatchers* (1978) instrueret af Philip Kaufman.

det, der foregår, ikke stemmer overens med hans forventninger. Tydeligvis er der i Jarvis forstand tale om en erfaring af en disjunktion, som derfor kunne være anledning til læring. Filmen er en skrækvision, men idet den siger noget om, hvordan vi som mennesker ikke ønsker at blive, påpeger den også indirekte et ideal om hvad menneskelighed er.

Analysere man ovenstående eksempel ved hjælp af Jarvis' begreb om læring som disjunktionen mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede erfaring, så må konklusionen være, at de omdannede børn ikke lærer noget, fordi de ikke erfarer disjunktionen mellem biografi og socialt konstrueret virkelighed, mens den nytillfattede dreng har mulighed for at lære noget. Enten kan han tilpasse sig, eller han kan bruge den refleksion, som opstår i disjunktionen mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede virkelighed til at undslippe den indlejretthed, som de andre børn er fanget i. Nu er de omdannede børn jo ikke mennesker, men nogle helt andre væsener og derfor burde læring i deres tilfælde beskrives i nogle helt andre kategorier. Kategorier som f.eks. passer ind i sprogspil, hvor man taler om, at maskiner lærer. Hvis man forstår tegninger som udtryk for følelser, og det kunne en tolkning af denne scene i filmen ligge op til i og med, at det er en abstrakt tegning, børnene har udført, så signalerer scenen, at der er det samme 'indeni' alle børnene, og derfor hænder der det samme med dem alle. I yderste konsekvens kan filmen tolkes således, at de har tabt muligheden for disjunktion overhovedet. Deres 'erfaringer' og deres 'læring' fører dem til det samme resultat, som symbolsk vises ved de ens tegninger.

Ud fra Jarvis' begreber kan man ikke sige, hvad drengen vil bruge disjunktionen til. Man kan blot konstatere, at den er der, og at den kan bruges som et afsæt til læring. Pointen med at inddrage filmen er at pege på vores selvforståelse vedrørende det enkelte menneskes unikhed. Filmen vil fortælle dets tilskuere noget. Den vil fortælle os om menneskelighed og om begrebet frihed. De omdannede mennesker inkarnerer tabet af frihed, i og med, at de har tabt muligheden for at gøre andet end at tilpasse sig. Filmen advarer indirekte mod alle mulige instanser, som vil kunne frarøve os menneskelighed. Det være sig totalitære systemer, enten i form af stater eller i form af medier, som truer med totaliserende at forvalte den menneskelige bevidsthed⁹⁴. Således er filmen en fortælling og

⁹⁴ Adorno har et begreb om den forvaltede verden (Adorno 1970 s. 90) som handler om, at mennesket ikke blot forvaltes udefra, men også indefra, idet bevidstheden gennemsyres af totalitære systemer. Medieverdenen er for Adorno et af disse systemer. På den måde er alt håb næsten ude for mennesket. Adorno ser kunsten som 'holdeplads' for menneskelig subjektivitet. Se endvidere Adorno 1978.

beskrivelse af begrebet frihed, hvor friheden symbolsk fjernes i og med indtagelsen af kroppen.

Hvis forestillingen om menneskelighed og individualitet skal fastholde må læringsbegrebet indeholde frihed som en konstituerende værdi. De omdannede mennesker vil kunne omfattes af et begreb om læring, men ikke af et begreb om læring konstitueret af frihed. Frihed som konstituerende værdi viser sig hos Jarvis i forståelsen af, at læring foregår som en disjunktion mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede erfaring. Udgående fra denne disjunktion kan læring foregå som tilpasning eller som led i en udviklings- og forandringsproces, hvor individet sætter sin egen person i spil i og med, at det forsøger at bidrage til den dagsorden, som foregår i den sociale konstruktion og dermed også forsøger at bidrage konstruktivt til sin egen selvbiografi. Frihed er her udfoldet som et positivt frihedsbegreb i og med individets foretagen af bestemmelser, og i nogen grad i et negativt frihedsbegreb i og med, at individet får mulighed for udfoldelsen. I Deweys begreber kan man sige, at frihed her bestemmes som samspillet mellem det ubestemte/usikre og det bestemte. Disjunktionen fremviser den usikre situation, som individet transaktionelt indgår i og har mulighed for at foretage bestemmelser i forhold til. Vil individet ikke noget selv, eller kan det ikke noget selv på grund af 'indre forvaltning', for nu at tale i Adornos termer, så vil individets muligheder og handlinger blive bestemt af andre. Frihedsbegrebet i sin udlægning som praksisværdi har en væsentlig rolle at spille i forhold til at undgå, at den indre forvaltning bliver totalitær. Samtidig er indre forvaltning i form af et moralsk selv eller en moralsk person en nødvendighed. Samspillet mellem moralsk og etisk læring er her centralt.

Jeg vil i det følgende gå ind i på Jarvis syn på den individuelle biografi og disjunktionsbegrebet og på spørgsmålet om, hvad det vil sige at blive til som person. Disjunktion vil sige ikke at passe ind, eller som det fremgår af Illeris' oversættelse af begrebet, at være i manglende sammenfald. Det manglende sammenfald peger hen på det unikke. Hvis forståelsen af menneskelighed skal konstitueres af en værdi om frihed, må disjunktion være et element heri. Dertil kan indvendes, at frihed som resultat godt kan tænkes uden disjunktion, forstået hegeliensk som den enkeltes i sidste ende gåen op i en højere helhed. En kritik heraf er, at der dermed ikke tages hensyn til individet. Dette har været en gennemgående kritik af den hegelienske tankegang, især Hegels begreb om den

absolutte ide⁹⁵. En tilsvarende diskussion findes i forhold til begrebet positiv frihed, hvor positiv frihed beskyldes for at kunne misbruges til paternalisme (Berlin 2002), forstået således, at andre end individet bestemmer, hvad udfoldelse af dets selv er. Der er imidlertid gode argumenter for, at disjunktion forstået som mulighedsbestemmelse for selvbestemmelse og selvstyring er relevant i forhold til at forstå menneskelighed. Ikke mindst i forhold til moralsk og etisk læring. Disjunktion skal således her forstås som en understregning af det enkelte menneskes mulighed for unikhed som individ. Hvis moralbegrebet skal give mening, må det have en grund i individet. At insistere på individet i en moralsk sammenhæng handler om at sikre moralen bæredygtighed via den flertydighed, mangfoldighed og refleksive modstand som sættes i værk i kraft af, at der er forskellige individer i verden. Som tidligere nævnt indførte Kant en grund med sit begreb om frihed som et praktisk postulat. Mod Kant blev det fremført, at frihed i høj grad bliver et formelt begreb uden indhold. Med henblik på at give begrebet indhold og praksisorientering blev begrebet frihed som praksisværdi indført som et redskab, der kan bruges til at indfange indholdet af frihed i den menneskelige praksis. Frihed er som tidligere nævnt en gøren og en egenskab ved situationer og handlemåder. Set i forhold til et begreb om disjunktion kan dette begreb forstås som konstitueret af værdien frihed. Imidlertid, kan disjunktion også blot forstås som individets opdagelse af, at der er noget det ikke har lært, og som det må lære, hvis det vil deltage i fællesskabet eller samfundet. Begrebet om disjunktion er ikke nødvendigvis kritisk. Ifølge Jarvis begynder det enkelte menneskes læring ved disjunktionen, men dermed er der intet som garanterer, at oplevelsen af disjunktion eller manglende sammenfald medfører, at det enkelte menneske bliver ved med at afvige. Hvis man skal fastholde, at læringsbegrebet i sig selv både peger på muligheden for tilpasning og mangel på tilpasning, må der ske en nuancering af læringsbegrebet, hvis en vurdering af dette skal opnås. Man kan som Jarvis beskrive læring langs et spektrum, der går fra ikke læring til refleksiv læring. Man kan diskutere om nogle former for læring er bedre end andre læringsformer. Er refleksiv læring for eksempel bedre end ikke-refleksiv læring? Svaret på dette må være, at det handler om, hvad der skal læres. Er det tandbørstning, eller er det moralske handlemåder. I forhold til tandbørstning kan det være vigtigt at der er en refleksion, idet nye tandbørstemetoder vil vise sig og dermed også nødvendigheden af at reflektere over, hvordan man skal børste sine tænder. Men i forhold til spørgsmålet om moralske handlemåder befinder tandbørstemetoder sig i et andet

⁹⁵ Kierkegaard og Adorno kan nævnes som eksempler.

domæne. Et domæne som handler om viden og teknik. Moralske handlemåder derimod befinder sig indenfor det område som af Aristoteles blev betegnet med 'phronesis'. Et område, hvor dømmekraft og klogskab må sættes ind med henblik på at vurdere, hvad der er rigtigt og forkert, godt og ondt. At dømmekraft og refleksion altid bør være en dimension ved det moralske område tematiseres i denne afhandling ved dynamikken mellem moralsk og etisk læring. Med refleksion menes en distance og dermed en kritisk stillingtagen. Begrebet om refleksion konstitueres endvidere af frihedsbegrebet i betydning selvbestemmelse og autonomi, og netop autonomibegrebet bringer Jarvis ind i forbindelse med begrebet om forholdet mellem frihed og det at være en person. Han bruger begreberne autonomi og autenticitet:

“The point of disjuncture is, therefore, also the starting point for authentic existence. It is here that we, as human beings, can respond to disjuncture and write our own biography and this is about being authentic.” (Jarvis 2006 s. 124).

Jarvis er, som det fremgår af ovenstående redegørelse og kommentering, på mange punkter upræcis. Samtidig mener jeg, at han med begrebet om disjunktion har fat i et centralt omdrejningspunkt og udgangspunkt for læring. Endvidere er hans sammenkobling med læring og væren interessant som en pointering af det eksistentielle aspekt ved læring.

I det sidste afsnit vil jeg foretage en sammenkobling af begreberne frihed som praksisværdi og begrebet disjunktion med henblik på at indkredse på hvilken måde og med hvilken berettigelse frihed er et moralsk læringsindhold.

Frihed som et læringsindhold i forhold til det moralske valg

Det moralske valg er omdrejningspunktet for det sidste trin i tretrinsforløbet. Grunden til, at det bliver det moralske valg, der kommer til at stå centralt for spørgsmålet om, hvad frihed kan bruges til, og hvordan frihed kan begrundes som værdi indenfor området moralsk og etisk læring er følgende: For det første peger disjunktionsbegrebet på, at en insistering på individet kræver en ontologisk placering af et mulighedsrum for individets udfoldelse. Valget er, hvis det udlægges processuelt, et sådant mulighedsrum. Et

mulighedsrum, som begrebsligt kan forstås ved hjælp af et begreb om disjunktion. Ses individet i lyset af et begreb om disjunktion, kan valget begribes som individets mulighed for at være medskriver på sin egen selvbiografi. Endvidere er valget, udlagt processuelt, i moralsk henseende den proces, hvor individet transaktionelt indgår i en ubestemt eller usikker situation, og hvor individet ideelt set på baggrund af moralsk viden, dømmekraft, rådslagning, refleksion og alvor foretager en bestemmelse. En bestemmelse som får betydning for dets moralske selv og dets selvbiografi og som får betydning for dets handlemåder overfor andre mennesker.

De nævnte dimensioner er: dømmekraft, rådslagning, herunder intelligent handling og alvor og refleksion. Disse dimensioner udlægges i næste kapitel. Valget er ikke blot et dilemma, men valget er en praksisform, som skal føre til en beslutning i form af en handling. Frihedsbegrebets rolle i relation til valget og i relation til moralsk og etisk læring er, at frihed konstituerer den proces, som valget er et udtryk for. De ovennævnte områder, moralsk viden som dømmekraft, rådslagning, intelligent handlen samt refleksion og alvor, er som indgående i en transaktion, konstitueret af værdien frihed. Den Deweyinspirerede begribelse af frihedsbegrebets aktive og konstituerende rolle var anledningen til udviklingen af begrebet praksisværdi samt til udlægningen af frihed som praksisværdi. I en retfærdiggørelse af, hvad frihed kan bruges til, vil jeg pege på dets funktion som konstituerende værdi for det moralske valg. Til det formål skal endnu en begrebskonstellation på banen: frihed som praksisværdi i det moralske valg. Denne begrebskonstellation vil afhandlingens sidste kapitel omhandle.

7. Frihed som praksisværdi i det moralske valg

Indledning

Moralsk og etisk læring kræver et lærings- og mulighedsrum, hvor individet tematiseres som en person med handle- og valgmuligheder, samtidig med at individets muligheder forstås som tæt knyttet til den sociale og materielle virkelighed, som det lever i. Moral og etik handler om, at sætte skel og foretage valg mellem godt og ondt, rigtigt og forkert.

Selvom de valg, som den enkelte foretager, i en vis udstrækning er socialt og materielt bestemte, skal det, hvis en udlægning af mennesket som frit individ skal kunne opretholdes, kunne begrundes, at der er et råderum for det enkelte individ. Dette råderum beskrives i denne afhandling strukturelt og begrebsligt som relationen mellem det ubestemte/usikre og det bestemte, som viser sig i individets mulighed for at foretage bestemmelser og dermed gøre det ubestemte bestemt. Det er i dette råderum, at det enkelte individ kan sætte sig selv igennem som et bestemt individ, der vedvarende reflektorisk arbejder med at lægge en linje for sine moralske handlemåder.

I dette sidste kapitel vil der ske en indholdsbestemmelse af frihed som praksisværdi i relation til moralsk og etisk læring. Denne indholdsbestemmelse vil ske ved hjælp af begrebskonstellation frihed som praksisværdi i det moralske valg. Forholdet mellem frihed som praksisværdi og frihed som praksisværdi i det moralske valg er, at der i sidstnævnte begrebskonstellation sker en konkretisering af det forholdsvis abstrakte begreb frihed som praksisværdi. I og med bestemmelsen af frihed som praksisværdi er der sket en konkretisering af, hvordan frihed som værdi virker og anvendes, men, idet begrebet praksisværdi er en formel beskrivelse, kræver det en yderligere bestemmelse. Derfor vil dette kapitel foretage én indholdsbestemmelse af frihed som praksisværdi. En indholdsbestemmelse som sammenknytter frihed som praksisværdi og moralsk og etisk læring i begrebskonstellation frihed som praksisværdi i det moralske valg i relation til moralsk og etisk læring. Valget som begreb er centralt i Kierkegaards eksistentialistiske filosofi. I følgende citat forbinder Kierkegaards figur etikeren, i sin tale til æstetikeren, valget med konsolideringen af personligheden:

”Naar Du da vil forstaa mig rigtigt, saa kan jeg gjerne sige, at det i at vælge ikke så meget kommer an paa at vælge det Rigtige, som paa den Energi, den Alvor og Pathos, hvormed man vælger. Deri forkynder Personligheden sig i sin indre Uendelighed, og derved consolideres igjen Personligheden. Selv derfor om et Menneske valgte det Urette, saa vil han dog, netop paa Grund af den Energi, hvormed han valgte, opdage at han valgte det Urette. Idet nemlig Valget er foretaget med hele Personlighedens Inderlighed, er hans Væsen luttret og han selv bragt i et umiddelbart Forhold til den evige Magt, der allestedsnærværende gennemtrænger hele Tilværelsen.”(Kierkegaard 1981, s. 158)⁹⁶.

Valget er i Kierkegaards tænkning konstituerende for det at være en person, idet det at være en person forbindes med den energi og alvor, som et individ lægger i valget. Men hvilken sammenhæng er der imellem valget og denne afhandlings begreb om frihed som praksisværdi?

Fungerer frihed i forhold til valget som en værdiladet ide, der bruges som et retningsgivende redskab i praksis? Er frihed en egenskab ved valgsituationer og valghandlinger? Kierkegaard og andre eksistentialister har ikke tænkt frihed som praksisværdi. Johannes Sløk skriver i sin bog *Eksistentialisme* om begrebet frihed, at det eksistentialistiske begreb om frihed er om ”... den totale og yderste tomhed.” (Sløk 1983, s. 64). Frihed handler for eksistentialisten om aktivt at bestemme sig selv via foretagelsen af valg. Uden denne vedvarende bestemmelse er mennesket ingenting, og det er overladt til Intet⁹⁷. Jeg bruger her med vilje den hegelsk inspirerede betegnelse at ’bestemme sig selv’ i modsætning til en forestilling om, at mennesket via valget ’skaber sig selv’. Mennesket

⁹⁶ Med ’den evige Magt’ mener etikeren naturligvis Gud. At menneskets forhold til Gud er centralt hos Kierkegaard, skal ikke her tematiseres. Dog skal det påpeges, at troen på Gud i Kierkegaards tænkning giver en ramme for det individuelle valg, men at denne ramme ikke skal forstås deterministisk,

⁹⁷ Jeg skal ikke her gå videre i en udregning af Intet som filosofisk begreb, men blot henvise til dets centrale placering i Hegels *Phaenomenologie des Geistes* i afsnittet om Herre og Knægt, hvor det tematiseres under betegnelsen ’absolute Negativität’: ”Die Bewußtsein hat nämlich nicht um dieses oder jenes, noch für diesen oder jenen Augenblick Angst gehabt, sondern um sein ganzes Wesen; denn es hat die Furcht des Todes, des absoluten Herrn, empfunden. Es ist darin innerlich aufgelöst worden, hat durchaus in sich selbst erzittert, und alles Fixe hat in ihm gebebt. Diese reine allgemeine Bewegung, das absolute Flüssigwerden alles Bestehens, ist aber das einfache Wesen des Selbstbewußtseins, die absolute Negativität, *das reine Fürsichsein*, das hiermit *an* diesem Bewußtsein ist.” (Hegel 1973, s. 153). Hegel forbinder her begreberne angst, frygt og Intet. En forbindelse som er et gennemgående tema i eksistentialistisk filosofi og som tematiserer den absolutte tomhed, når mennesket opdager sit vilkår, at det selv (og andre) må foretage bestemmelser for, at det selv og menneskeheden kan blive til noget bestemt. Dette kan også betegnes som bevidsthedens accept af sin pragsivethed til almenheden.

skaber ikke sig selv, men det bliver til som menneske og giver retning i sit liv ved hele tiden at foretage valg, som vedvarende er med til at bestemme den person, som det er. Hvordan hænger denne forståelse af frihed sammen med det analytiske redskab praksisværdi? Umiddelbart virker tomhed og Intethed som metafysiske begreber langt fra en pragmatisk udlægning af frihed.

Spørgsmålet er, hvordan en pragmatisk forståelse af frihed som praksisværdi overhovedet kan forenes med et eksistentielistisk frihedsbegreb? Der skal her argumenteres for, at det ikke fuldstændigt kan lade sig gøre, men at en vis brug af inspiration fra en eksistentielistisk tankegang kan medvirke til at komme ud over en mere instrumentel forståelse af mennesket, og frem til en tilskrivning af betydningsfuldhed til det enkelte menneske. Det der ikke kan lade sig gøre er, at indsætte frihed som den yderste tomhed, således som Sløk beskriver det. Dette kan ikke lade sig gøre i et pragmatisk og konstruktivt syn, fordi frihed derved bliver til et metafysisk begreb, der leder hen til en tematisering af menneskets grund frem for at forstå det i sin foretagsomhed. Samtidig kan man diskutere, om ikke en metafysisk oplevelse af frihed eller af tomhed, er udtryk for en momentvis måde, som mennesket er i verden på. Uanset om man er pragmatiker eller eksistentielist kan menneskets momentvise oplevelse og opdagelse af sin overladthed til evindelig medkonstruktion af sit og andres liv, være en angstfuld oplevelse, som fremkommer for mennesket i enkelte, for en pragmatiker næsten umulige øjeblikke, hvor det oplever sig selv sat udenfor alle vaner og mønstre. Camus udtrykker denne følelse af absurditet, hvor verden glider af hænde, således:

”En grad længere nede kommer fremmedfølelsen: opdagelsen af, at verden er ’uigennemtrængelig’, den ubestemte fornemmelse af, i hvor høj grad en sten er os fremmed, uforklarlig, med hvilken intensitet naturen, et landskab kan fornægte os. Dybest i al skønhed ligger der noget umenneskeligt: bakkerne, træerne, der tegner sig mod den rolige himmel, mister på et øjeblik den illusoriske betydning, vi har ikklædt dem, og bliver mere uopnåelige end et tabt paradys. Verdens oprindelige fjendtlighed stiger op imod os gennem årtusinderne. Et sekund forstår vi dem ikke mere, fordi vi gennem århundreder har vænnet os til kun at forstå dem gennem de figurer og mønstre, vi selv lægger ind i dem, og fordi vi ikke mere har kræfter til at benytte os af disse kunstgreb. Verden glider fra os, fordi den igen bliver sig

selv. Kulisserne, som vanen har rejst, bliver atter, hvad de i virkeligheden er.” (Camus 1995, s. 21).

Dewey har ikke den type af beskrivelser, men det betyder ikke, at han ikke mener, at vanen ikke kan bryde sammen. Blot vil Dewey ikke beskrive det så dramatisk som Camus, hvor det er et spørgsmål om liv eller selvmord. For Dewey vil nye vaner udvikles og verden vil fortsætte.

Som sagt kan det være svært helt at forene pragmatisme og en eksistentielistisk tilgang, for pragmatikeren vil i sin foretagsomhed vægre sig mod de momentvise øjeblikke, som Camus beskriver ovenfor. Men at tilføje Deweys syn på mennesket en dybde, en dybde som her vil blive betegnet ved hjælp af begrebet alvor, er en bestræbelse, som der her vil blive arbejdet på⁹⁸. I moralsk og etisk læring må der være en dimension, som indstifter alvoren i menneskers liv. En alvor som tilsiger det enkelte menneske, at også dets valg og handlinger har betydning og konsekvenser.

Hvis valget ses i et dannelses- og læringsperspektiv vil en bestræbelse på at lære børn og andre at træffe valg være konstitueret af frihed i og med, at intentionen er, at disse gør sig erfaringer med at være frie via foretagelsen af valg.

Indsættelsen af begrebet frihed skal i denne sammenhæng illustrere opdragerens og uddannerens brug af frihed, som en værdi, der dels kan beskrives som en egenskab ved en situation og som en værdi, der konstituerer situationen i og med, at værdien frihed af opdrageren og underviseren forstås som en dannelsesværdi. Det vil sige, at opdrageren og underviseren tilstræber, at den lærende inkorporerer værdien frihed. I en deweysk terminologi kan man tale om, at hensigten er, at frihed inkorporeres som værdi. Det kræver naturligvis en præcisering af bestemte frihedspraksisser. Uden en sådan præcisering er frihed kun en abstrakt værdi.

⁹⁸ Naoko Saito foretager i bogen *The Gleam of Light – Moral Perfectionism and Education in Dewey and Emerson* (Saito 2005) en læsning af Dewey, hvor hun undersøger på hvilken måde digterfilosoffen R. Waldo Emerson har påvirket Deweys tænkning. Hun diskuterer Deweys begreb om 'growth' i relation til Emersons begreb om 'Moral Perfectionism'. Saitos læsning af Dewey er en bestræbelse på at bringe de mere spirituelle og emotionelle sider af hans tænkning frem i lyset.

Frihed som praksisværdi for det vælgende individ

Frihed skal anskues som en værdi, som i et dannelsesteoretisk perspektiv intenderes at være en virkende værdi for det lærende subjekt, samtidig med, at den for opdrageren og uddanneren er en dannelsesværdi, som teoretisk indgår på et didaktologisk niveau. Det vil sige som en værdi, der diskuteres som dannelsesindhold og dermed som grundlag for didaktiske overvejelser.

Frihed udlægges som en dannelsesværdi, der anvendes af mennesker, som arbejder med at danne andre mennesker. Det vil sige, at de arbejder med at lære andre mennesker, hvordan de blandt andet moralsk skal begå sig i verden. Pædagogen i nedenstående tidlige anvendte citat beskriver frihed som det at kunne vælge, hvor valget i første omgang skal læres i trygge rammer:

C: "Altså tryghed og frihed for mig hænger meget sammen – altså i forhold til børn." På spørgsmålet: 'At være tryg – det er også at være fri?': "Ja – for de kan være fri. De skal ikke spørge om noget hele tiden eller de bliver ikke utrygge eller flakkende i øjnene – hvad sker der nu – de har en eller anden oplevelse af, at dagen forløber sådan her, men at der er valgmuligheder. Frihed er også at kunne vælge."

En pædagog beskriver, hvordan hun forsøger at lære børn om virkelighedens mangfoldighed og bruger her billedet, at hun forsøger at give børn regnbuen i deres liv:

D: "... for mig, der er verden en stor regnbue forstået på den måde, at der er så mange nuancer i det, men... vi har børn der kommer fra kulturer, hvor man ser noget i sort og noget i hvidt. Og der har jeg det nok sådan, at der forsøger jeg at give børn regnbuen i deres liv, når de er sammen med mig." På spørgsmål 'Er det åbenheden - de mange muligheder?': "Ja – og det at verden indeholder mere end bare at noget er rigtigt og noget er forkert – det er det jeg kalder sort og hvidt. Det vil jeg gerne give dem bevidstheden omkring. Og det er klart – der går jeg igen ind med nogle metoder som mere hører 3-4 års alderen til fra da jeg var i børnehavelivet, fordi så skal man have det i små portioner, hvis man aldrig har mødt regnbuen, så skal man

ikke have alle kulørerne.. så starter man med få farver og så håber jeg, at jeg kan nå at give dem alle farverne.”

Dermed tematiserer hun, at man som menneske skal være åben for de forskelligheder, der er i livet. En konsekvens, som hun ikke tager, er, at åbenheden fordrer valg. Man kan sagtens være åben for andre menneskers syn på rigtigt og forkert og godt og ondt, men på et eller andet tidspunkt skal man foretage sit eget valg, som i sidste ende kan blive et valg for andre mennesker i og med, at man fremfører sine grænser for det acceptable og ikke acceptable. Et eksempel fra den aktuelle hjemlige debat er, hvorvidt muslimske kvinder skal være tildækkede af slør eller burka. En mulighed er at være ligeglad og sige, at det må de selv om. En anden mulighed er at vælge at have et standpunkt og dermed indholdsbestemme et skel mellem godt og ondt og rigtigt og forkert, hvor 'godt' og 'rigtigt' i et synspunkt mod tildækning indeholder, at kvinder kan vise deres ansigt og dermed den personlighed som kommer til udtryk i et ansigts træk (dette er en af problemstillingerne ved for eksempel burkaen og sløret), mens 'godt' og 'rigtigt' i et synspunkt for tilsløring vil være, at tilsløring beskytter og giver social status. I forhold til tilsløringsdebatten vil dette sandsynligvis ikke føre til lovgivning mod tilsløring, men det vil kunne indgå i en vedvarende kritisk demokratisk diskussion. Hvis man tager ét andet eksempel som omskæring af kvinder, så er det et fænomen, som åbenlyst er skadeligt for kvinder, og hvor manges standpunkt vil være absolut med et ønske om en lovgivning på området.

I et børneperspektiv kan valg handle om, hvordan man behandler andre børn. Om man for eksempel udsætter andre for mobning, vælger at se ligegyldigt til, fordi man ikke selv mobber, eller om man vælger at tage afstand fra dette.

Ovenstående er eksempler på, at uanset tolerancegrad og åbenhed, så er foretagelsen af valg et moralsk spørgsmål i og med, at foretagelsen af valg overskrider ligegyldigheden og dermed indsætter mennesket som alvorligt individ.

I de følgende afsnit vil jeg tematisere det moralske valg som en proces, der er konstitueret af værdien frihed. Det moralske valg som konstitueret af frihed vil blive anskuet i et moralsk og etisk læringsperspektiv, idet frihed, i tråd med afhandlingens tidligere kapitler, udlægges som et læringsindhold. Med læringsindhold menes ikke, at frihed gøres til en statisk størrelse, men frihed forstås i dewey'sk forstand som en egenskab ved en række af de processer, som indgår i det moralske valg. Hvis evnen til at foretage

moralske valg hører med i dannelsen af mennesket, må det moralske valg som proces være et læringsindhold. Frihed indgår som praksisværdi i den proces, der beskrives som det moralske valg.

I det følgende fremdrages en række af de dimensioner, som indgår i det moralske valg. Disse dimensioner udtømmer ikke beskrivelsen af det moralske valg i et frihedsperspektiv. Men de vil i denne afhandling være et bud på væsentlige dimensioner i det moralske valg i relation til frihedsperspektivet. Dimensionerne er følgende⁹⁹:

- Anvendelse af moralsk viden: dømmekraft, rådslagning og intelligent handlen
- Refleksion
- Alvorlighed

De nævnte dimensioner er fremkommet således: I afhandlingens kapitel 2 blev forholdet mellem moral og etik og mellem moralsk og etisk læring diskuteret. Resultatet af denne diskussion blev, at moral og etik og moralsk og etisk læring ikke skal ses i et modsætningsforhold, men som et afhængigt forhold. Moral er et fænomen, som vokser ud af situationer og stedbundne vaner. I lyset af Deweys beskrivelse af vanebegreber bestemmes vaner som det mest fundamentale fænomen. Vaner er konstituerende for moral som 'Sittlichkeit' og endvidere konstituerende for moral på et refleksivt niveau. Ovenstående dimensioner er et udtryk for denne forståelse. Strukturelt kan dimensionerne udlægges som en bevægelse fra det vanemæssige moralske valg mod højere refleksionsniveauer i valgprocessen, hvor der med 'højere' menes en tydeligere udfordring af det vanemæssige. Endvidere skal dimensionerne forstås ud fra samspillet mellem moralsk og etisk læring. Dette skal forstås således: For at et menneske overhovedet kan agere og udføre valghandlinger, må det kunne anvende moralsk viden, hvilket vil sige, at det må kunne handle i forhold til grundlæggende og kulturelt betingede pligter. Hvad der menes med viden og anvendelse af moralsk viden vil blive udlagt i de følgende afsnit. I anvendelsen af moralsk viden kræves der dømmekraft og evnen til rådslagning. Disse begreber hentes fra Aristoteles og Gadamer og udlægges ligeledes i de følgende afsnit. Endvidere kræves der i deweysk forstand evnen til intelligent handlen. Endelig kræves der evnen til refleksion, forstået som evnen til eksperimentelt og intelligent at kunne tænke

⁹⁹ Dele af kapitlet indgår i tidligere skrevet artikel: Den moralske og etiske agent i et læringsperspektiv (Wiberg 2006).

moralbegreber anderledes. I nogle sammenhænge vil det betyde, at den konkrete valghandling er af mere hypotetisk karakter og for eksempel indgår som emne i et diskussionsforum. Refleksionen tager afsæt i den vanemæssige tænkning i og med, at denne danner udgangspunkt for overhovedet at kunne reflektere.

Dimensionen alvorlighed gennemsyrrer alle dimensionerne og kan således betegnes som en gennemgående dimension. Vigtigt at understrege er det, at alvorlighed er en dimension, som ikke kan stå alene. Begrundelsen for, at alvorlighed ikke kan stå alene som moralsk princip vil fremgå af de følgende afsnit.

Som tidligere nævnt sker der med indførelse af den moralske valgsituation en indholdsbestemmelse af frihed som praksisværdi udmøntet i frihed som praksisværdi i det moralske valg. Således foregår der en bestemmelse af den mere abstrakte bestemmelse af frihed som praksisværdi til en mere konkret bestemmelse af frihed som praksisværdi i det moralske valg.

Anvendelse af moralsk viden: Dømmekraft, rådslagning og intelligent handlen

At anvende moralsk viden skal i det følgende udlægges ved hjælp af begreberne dømmekraft, rådslagning og intelligent handlen. Begreberne dømmekraft og rådslagning vil tage udgangspunkt i Gadamer's udlægning af disse. En udlægning som blandt andet relaterer sig til Aristoteles' og Kants udlægning af disse begreber. Endvidere vil Kants pligtbegreb blive inddraget. Anvendelse af moralsk viden vil blive udlagt som en væsentlig dimension i den proces, som det moralske valg udgør. Disse dimensioner udgør tillige et dannelses- og læringsindhold. Analyserer man dimensionerne ud fra et frihedsperspektiv, vil de ontologisk kunne bestemmes som værende begreber, der udtrykker et forhold mellem det ubestemte/usikre og det bestemte. Ses dimensionerne ud fra begrebet frihed som praksisværdi, er de konstitueret af frihed som praksisværdi, idet frihed er en egenskab ved dimensionerne. De udtrykker en særlig måde at forholde sig til det givne og en måde, hvorpå erfaring håndteres. En måde, som ikke nødvendigvis er stærkt overskridende i forhold til herskende moralbegreber, men som aristotelisk demonstrerer en evne til at gøre det rette på det rette tidspunkt. For at kunne dette, må den, der handler, være i stand til at foretage bestemmelser i det ubestemte ved at anvende moralsk viden. Med andre ord må den handlende være i stand til at foretage et klogt moralsk valg. Det er tidligere i afhandlingen skrevet, at det ikke giver mening at tale om en moralsk person, hvis denne

handler ureflekteret og tvangsmæssigt. Refleksion vil blive behandlet i næste afsnit og vil der blive beskrevet som særligt knyttet til etisk læring. Men det skal understreges, at moralsk og etisk læring er to sider af samme mønt. Derfor vil refleksion spille en rolle i alle kloge moralske valg, men ikke alle moralske valg kræver overskridelse og nytænkning. Nogle moralske valg kræver, at man bygger videre på vaner opbygget i en kultur. Moralske valg handler her om, at man som person arbejder med at forstå og indarbejde de moralske vaner, som kulturelt er opbygget. Dewey har en pointe vedrørende forholdet mellem vane og intellektuel viden, idet han kritiserer synspunktet, at den, der ved, hvad det gode er, handler godt. Nej, siger Dewey. Den der ved, hvad det gode er, kan sagtens handle ondt. At handle godt handler om, vanemæssigt at gøre det:

”At the other end of the scale stands the Socratic-Platonic teaching which identifies knowledge and virtue – which holds that no man does evil knowingly but only because of ignorance of the good. This doctrine is commonly attacked on the ground that nothing is more common than for a man to know the good and yet do the bad: not knowledge, but habituation or practice, and motive are what is required. “ (Dewey [1916]1997, s. 355).

At handle godt er ikke kun at have flygtige refleksioner om det gode, men derimod at indarbejde en kontinuitet i praksis. For opdrageren handler det om i dannelsesarbejdet at arbejde med forholdet mellem det vanemæssige og overskridelsen af denne. Hverken det vanemæssige eller refleksionen over denne kan stå alene. I et pædagogisk perspektiv handler dette om fordybelse og gentagelse. Dyder som ikke altid har lige gode vilkår i et senmoderne samfund.

Frihed er en praksisværdi i denne proces, fordi moralske valg uundgåeligt handler om at kunne vurdere ubestemte/usikre situationer og i situationen at kunne foretage kloge valg. At mennesket i princippet evner dette, er begrundelsen for at det kan værdsættes som moralsk individ. Moralske valg er uundgåeligt knyttet til individet samtidigt med, at individet uundgåeligt er i verden sammen med andre mennesker. Derfor kan moralske valg kun være valg, som angår mere end en selv, idet et moralsk valg, som kun angår et enkeltindivid ikke giver mening, fordi moral er et socialt fænomen. Moral handler om det gode liv, og dermed omfatter det altid individer som dele af grupper og fællesskaber. At en insisteren på individet ikke nødvendigvis handler om individfokusering, men derimod

handler om en måde at anskue det sociale på kan forklares dels ved hjælp af Deweys begreb om deltagelse og dels ved hjælp af Adornos mere kritiske begreb om individet¹⁰⁰. Deweys begreb om deltagelse handler om individets forpligtelse til at byde ind på i fællesskabet og er derfor en art demokratisk forpligtelse samtidig med, at Dewey også beskriver deltagelsesbegrebet i ontologiske termer (Dewey [1916] 1997, s. 338). Deweys pædagogiske projekt som det beskrives i *Democracy and Education* kan overordnet forstås som individets uddannelse til at være demokratisk borger. Adornos begreb om individet indeholder modstand. En insisteren på individet i form af ikke-identitet skal i Adornos tænkning sikre at ikke alt bliver identisk. Det tidligere eksempel fra filmen *Body Snatchers* var en skrækvision om et samfund, hvor alt blev identisk. Hele Adornos tænkning er i bund og grund en insisteren på individet med henblik på undgåelse af totalitære systemer og autoritære personligheder. Ser man denne tænkning i relation til Jarvis begreber om disjunktion og selvbiografi, kan man stille sig spørgsmålet, om det er muligt at insistere på individet uden, at denne insisteren bliver en fokusering på individets og dets egoistiske selvdudfoldelse. Hvordan opretter man balancen mellem den enkeltes mulighed for at 'være sig selv' og at være dette i et forpligtende fællesskab? For at illustrere problemstillingen inddrages et par af de tidligere eksempler fra samtalerne med pædagoger og lærere:

A: Svarer på spørgsmålet: 'Hvad forbinder du med det – hvilke ord ville du sætte på – det med at uddanne børn til frie mennesker?' "... *man kan sige, at den moralske kunne være en som har tillært sig nogle handlemåder, fordi nogen har forklaret dem noget, hvor den frie agent handler mere frit – efter etikken – efter sin egen overbevisning, men det kan jo også være noget som vi har lært dem – at være frie agenter – man kan sige, at man kan måske starte med at lære dem at være moralske agenter – f.eks. gennem sådan noget førstehjælp, hvor man lærer dem at være opmærksomme på andre – hov der er en der ligger og bløder – og det skal så føres over på den sociale eller psykiske førstehjælp. Hov der er en der sidder og er ked af det – jeg giver lige hende førstehjælp. Det vil den moralske agent gøre, fordi han har fået at vide, at det skal du gøre – og hvor den frie agent måske vil gøre tingene af sig selv. Uden – det er bare noget man føler, så har man ligesom fået empatien.*"

¹⁰⁰ Adornos udlægning af individet via begrebet om ikke-identitet udfoldes især i *Negative Dialektik* (Adorno 1988). Et begreb som er en insisteren på individet på baggrund af en antitotalitær og antisystemtænkning. Denne tænkning gennemsyrrer Adornos værker. I *Erziehung nach Auschwitz* siger Adorno: "Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen." (Adorno 1970, s. 93).

A diskuterer med sig selv i ovenstående citat, hvad der er forskellen mellem at være fri og ikke fri. Hun skelner her mellem den moralske agent, som hun opfatter som en, der har tillært sig handlemåder, mens den frie agent hjælper af sig selv. Hvorfor den frie agent hjælper af sig selv tillægger hun, at den frie agent har opbygget evnen til empati. Hvis man nu i stedet for at bruge et begreb om empati brugte begreberne dømmekraft, rådslagning, intelligent handlen samt begrebet refleksion, hvordan ville scenariet så se ud? Hvad er det så, at den frie person kan, som den ikke-frie person ikke kan? At der ligger en og bløder kan betragtes som en situation, der er usikker og ubestemt. Noget skal gøres. Der skal foretages bestemmelser, således at situationen ændrer sig. Som læreren siger, så kan man opdrage børn til at gøre ting, fordi de har fået det at vide. Sandsynligvis vil det være deres udgangspunkt for at hjælpe de første mange, mange gange. At lære at hjælpe kræver et script¹⁰¹. Men hen ad vejen skal man i en sådan situation hjælpe, fordi man selv kan vurdere, at det er det rigtige at gøre. Jeg er uenig i lærerens vurdering af, at det handler om empati. Hvis det er rigtigt, så vil barnet kun hjælpe, hvis det føler, at det skal og at det kan sætte sig i den andens situation. Dette vil være et uheldigt kriterium for udførelsen af handlingen at hjælpe andre. Desuden kan man med Eva Johansson diskutere, om dette at sætte sig ind i andres situation eller tage andres perspektiv er det, som medfører, at man handler moralsk. (Johansson 2002, s. 174). Kant bruger begrebet pligt til at imødegå de tilfældigheder, som ville fremkomme, hvis empati skulle være et moralsk kriterium. Jeg kommer ind på dette senere. *Det Nye Testamente* har et urgammelt eksempel vedrørende den barmhjertige samaritaner, som hjælper den nødstedte efter at andre er gået forbi (*Biblen* 1992, Lukasevangeliets 10, 25-37). At hjælpe mennesker i nød gør man, fordi det er det rigtige at gøre. En enkelt indskudt bemærkning i forhold til det at hjælpe nødstedte skal her være, at hjælp naturligvis kan blive til overgreb og forfejlet godhed. At undgå dette hører også med til at kunne udøve dømmekraft, rådslagning og intelligent handlen.

Det næste eksempel handler om at blive lukket ind eller udelukket fra en gruppe: På spørgsmålet: 'Så det hører også under moralen, eller hører det under friheden eller hører det under begge dele?': D: "*Der synes jeg, det hænger lidt sammen, fordi for mig – det der med friheden til at sige ja og nej på nogle forskellige tidspunkter, men samtidig med kan*

¹⁰¹ Begrebet 'script' henter jeg her fra Pernille Hviids gennemgang af I. Schousboes beskrivelse af legens tre sfærer. Script bestemmes således: "Scripts er en slags gennemsnitlige manuskripter for, hvordan en social episode foregår." (Hviid 1996, s. 143) Legens funktion i forhold til moralsk og etisk læring afgrænser jeg mig her fra at gå ind på, om end legen, som fænomen med al sandsynlighed, kunne bringe berigende indsigter både i forhold til frihedsbegrebet og i forhold til moralsk og etisk læring.

jeg også godt se koblingen til moralen, fordi moralen ligger jo også i – siger man nej, fordi man ikke gider være sammen med personen eller siger man nej, fordi det ikke lige passer ind i relationen nu. Der synes jeg, at der ligger noget moralsk der i det.”

Det spørgsmål, som berøres i ovenstående eksempel er, hvorvidt det er rigtigt eller forkert at sige nej til, at et andet menneske kan deltage i en fælles aktivitet, i dette tilfælde en leg. Pædagogen fremfører, at hvis man siger nej, fordi man ikke gider være sammen med personen, så kan det være umoralsk, mens det er i orden at sige nej, hvis personens deltagelse ikke passer ind i aktiviteten. At handle i en sådan ubestemt/usikker situation med henblik på at foretage en bestemmelse, og derefter kunne fortsætte aktiviteten kræver et valg. Hvorvidt det er et moralsk valg afhænger af situationen. I nogle tilfælde vil der ikke være tale om et moralsk valg, for eksempel hvis den andens deltagelse ikke kan lade sig gøre, mens der i andre tilfælde vil være tale om et moralsk valg. Skal der foregå en inklusion eller en eksklusion? Om end eksemplet her er i børnehøjde kan det udbredes til mere global sammenhæng, idet det underliggende spørgsmål drejer sig om, hvem der er inde, og hvem der er ude i forhold til at deltage i det gode liv. Situationen kræver således dels en bestemmelse af, hvorvidt der er tale om et moralsk valg og videre kræver den en foretagelse af et moralsk valg. Igen kræves der anvendelse af moralsk viden i form af dømmekraft, rådslagning og intelligent handlen. Derudover kræves der i situationen en udfoldelse af refleksion.

At personen skal rådslå med sig selv er en ide hentet fra Gadamer, som igen er inspireret af Aristoteles. Et centralt begreb i forhold til tanken om rådslagning er anvendelsesbegrebet, som Gadamer analyserer på baggrund af Aristoteles' phronesisbegreb. Phronesisbegrebet kan oversættes med dømmekraft, og begrebet dømmekraft bruges her som en oversættelse af phronesis. Anvendelsesbegrebet forstås af Gadamer som værende i en sammenhængende proces med forståelse og fortolkning (Gadamer 1986, s. 312 [291/291]). Væsentligt i denne sammenhæng er, hvordan begreberne forståelse, fortolkning og anvendelse kan ses i relation til personens rådslagning med sig selv. Anvendelsen kan beskrives som den konkretisering, der sker via en fortolkning. Udgangspunktet for Gadamers analyse af anvendelsesbegrebet er Aristoteles' etik, idet Gadamer tager afsæt i forskellen mellem den viden, som knytter sig til den moralske videnskab, phrónesis, og den vidensform, som knytter sig til den teoretiske videnskab, episteme:

“Das Wissen, wie es Aristoteles beschreibt, ist offenkundig kein gegenständliches Wissen. Der wissende steht nicht einem Sachverhalt gegenüber, den er nur feststellt, sondern er ist von dem, was er erkennt, unmittelbar betroffen. Es ist etwas, was er zu tun hat”. (Gadamer 1986, s. 319 [297/298]).

Anvendelse af moralsk viden svarer ikke til den viden, der knytter til sig den teoretiske videnskab. Ifølge Gadamer er der den forskel, at:

”Umgekehrt sehen wir, daß das sittliche Wissen stets – und auf unauflösbare Weise – solches Mitsichzurückgehen verlangt.” (Gadamer 1986, s. 326 [303/304]).

Heri ligger, at moralsk viden ikke er objektiv og adskilt fra fortolkningen og anvendelsen af den, men at den først konstitueres i anvendelsen, hvor anvendelsen er sammenkoblet med og medbestemmende for forståelse og fortolkning¹⁰².

Frihed som praksisværdi er knyttet til rådslagning (’Mitsichzurückgehen’) med sig selv, i og med den dynamik, som ligger i rådslagningen. Rådslagning handler om fordybelse i en sag og om at se en sag fra mange perspektiver. Rådslagningsbegrebet indebærer de strategiske og visionære aspekter samtidig med at begrebet indeholder den hermeneutiske og deweyske indsigt, at man i rådslagningen bygger på viden og erfaring. Processen at rådslå kan bruges som middel i opøvelsen af den frihedspraksis, det er, at kunne bestemme i det ubestemte, samtidig med, at evnen til rådslagning er et mål i og med, at det er et dannelsesmål, at kunne rådslå. Derudover er der den pointe i rådslagningsbegrebet, at det er et relationelt begreb. Relationen kan være med en selv eller med andre. Men rådslagning kræver en bevægelse, som udspilles i et rum, hvor der kræves bestemmelser i ubestemte situationer. At rådslå betyder, at man finder på råd, hvor et råd betyder et middel eller en udvej i en situation og rådslagning betyder, at man deles om råd¹⁰³. Begrebet rådslagning betyder, at midler og udveje bearbejdes og dermed kan der også ske en udfordring af det forudsigelige og givne moralkodeks. Således er rådslagningsbegrebet beslægtet med både dømmekraftbegrebet og Deweys begreb om intelligent handlen. Rådslagningsbegrebet kan,

¹⁰² Dewey ville ikke foretage denne adskillelse mellem teoretisk og praktisk viden, idet han ville hævde, at også teoretisk viden konstitueres i anvendelsen.

¹⁰³ *Politikens Retskrivnings- og Betydningsordbog* 2005.

som Gadamer bruger det, beskrives som rådslagning med sig selv, men dette begreb kan samtidig siges at indeholde det almene træk, at rådslagning med sig selv, altid i princippet vil være rådslagning med andre end en selv.

I denne sammenhæng ses evnen til dømmekraft i forhold til, hvad der er pligtigt i en kultur i et kantiansk og et aristotelisk perspektiv med en betoning af personens situerethed og rådslagning med sig selv¹⁰⁴. Det kantianske består dels i denne sammenhæng i antagelsen af, at frihed er en forudsætning for at være en moralsk person, og dels består det i betoningen af pligtbegrebet og sindelaget, hvor det gode sindelag i nærværende artikel defineres som det, at man alvorligt mener og vil sin handling. Kants begreber overtages ikke direkte, idet nogle af hans væsentlige præmisser ikke godtages, herunder antagelsen af moralloven som udspringende af den rene fornuft. Kant har væsentlige indsigter i forhold til betoningen af pligtbegrebet som værende vigtigt for at være en moralsk person. Ifølge Kant kender vi pligten, hvis vi konsulterer vores fornuft. Det er problematisk ud fra en hermeneutisk tilgang, at Kant ikke forklarer, hvad pligten er, på baggrund af kulturelle forhold og personens situerethed, men fra en instans hinsides disse forhold. Den aristoteliske etik råder netop bod på dette forhold, idet den rette handling her forstås som den handling, der tager hensyn til både person og situation.

Kant har væsentlige indsigter i forhold til synet på personens sindelag. Sabina Lovibond tager bl.a. på baggrund af Kant dette aspekt op, idet hun diskuterer betydningen af alvorligt

¹⁰⁴ Dømmekraftbegrebet er udførligt udviklet og beskrevet af Kant. Kant udvikler begrebet den praktiske dømmekraft i *Kritik der Practischen Vernunft*. (Kant 1974, s.186 ff.). Problemet med at anvende Kants dømmekraftsbegreb i denne sammenhæng er Kants insisteren på moralens apriori grundlag. Gadamer beskriver problemet således: "Die Anwendung des Sittengesetzes auf die Willensbestimmung ist Sache der Urteilskraft. Da es sich aber hier um Urteilskraft unter Gesetzen der reinen praktischen Vernunft handelt, besteht ihre Aufgabe darin, vor dem "Empirismus der praktischen Vernunft, der die praktischen Begriffe des Guten und Bösen bloß in Erfahrungsfolgen...setzt" zu bewahren. Das leistet die Typik der reinen praktischen Vernunft." (Gadamer 1986, s. 38 [29/30]). Gadamer citerer *Kritik der praktischen Vernunft* (Kant 1974, s. 190 [A 125]) Problemet er således at anvende en dømmekraft, som ifølge Kant følger fornuftens rene love på den empiriske virkelighed. Kants løsning er at udvikle en såkaldt typik for den praktiske fornuft, hvor naturlovene bruges som en slags idealtyper for morallovene. Man skal ifølge Kant spørge sig selv, om man kunne forestille sig, at de principper, man selv sætter for sine moralske handlinger, var naturlove, som man selv skulle være underlagt?: "Es ist also auch erlaubt, die Natur der Sinnenwelt als Typus einer intelligibelen Natur, zu brauchen, so lange ich nur nicht die Anschauungen, und was davon abhängig ist, auf diese übertrage, sondern bloß die Form der Gesetzmässigkeit überhaupt...darauf beziehe." (Kant 1974, s. 189 [A 124]). Kants dualistiske tænkning tages der ikke udgangspunkt i i denne afhandling, hvilket blandt andet kan ses i udlægningen af, hvad det vil sige at anvende moralsk viden. Jeg benytter mig derfor af Gadamers Aristotelesinspirerede udlægning af dømmekraftsbegrebet. Det vil sige, at dømmekraft i denne afhandling henviser til Aristoteles phronesisbegreb og til Gadamers hermeneutiske udlægning af dette. Moralsk viden bestemmes i denne udlægning ikke som objektiv og adskilt fra fortolkningen og anvendelsen af den, men derimod konstitueres den i anvendelsen, hvor anvendelsen er sammenkoblet med og medbestemmende for forståelse og fortolkning. Denne overvindelse af skellet mellem det intellektuelle og det empiriske findes i Hegels filosofi, som også er inspirationskilde til Gadamer, og genfindes hos Dewey i blandt andet begrebet om intelligent handlen.

at mene sin handling (Lovibond 2002). Man kan beskrive denne alvorlige menen som en egen villen i forhold til en handling, hvorved personens frihed og selvbestemmelse understreges. At mene det, man vil, er centralt i forhold til at være en moralsk person, idet alvoren konstituerer, hvorvidt der er tale om en moralsk handling. At den alvorlige menen konstituerer den moralske handling pointeres i denne afhandlings insisteren på individet som omdrejningspunkt for den moralske handling. Den behøver ikke at være i overensstemmelse med personens tilbøjeligheder, for nu at bruge en kantiansk term, men den skal være ment alvorligt. Samtidig er det ikke ligegyldigt, hvilke handlinger man udfører, om man så mener dem nok så alvorligt. At mene alvorligt er en nødvendig betingelse for at være en moralsk og etisk person, men det er ikke en tilstrækkelig betingelse. Det er også nødvendigt, at personen udfører, hvad der kan betegnes som en god handling. Pligtbegrebet er i den sammenhæng interessant, idet pligten ifølge Kant indikerer den gode handling. Men Kant er ikke specifik, når det mere præcist drejer sig om at definere, hvad indholdet af pligten er. I stedet tilbyder han det kategoriske imperativ (Kant 1974) i forskellige udgaver med henblik på at give anvisninger på rammer for den gode handling.

Kant er blevet kritiseret for formalisme og indholdstomhed, idet han kun giver anvisninger på handleformer og ikke handleindhold. Til hans forsvar skal siges, at pligtbegrebet sammen med det kategoriske imperativ indikerer en almen moralsk viden, men spørgsmålet er, hvorfra denne almenhed udspringer og hvor universel, den er. At kunne identificere pligter og kunne orientere sig i forhold til, hvad der er pligtigt i en kultur er udtryk for almen moralsk viden, som danner baggrund for personens rådslagning med sig selv. Kant mener, at det enkelte menneske skal konsultere sin fornuft for at kende sin pligt, men en hermeneutisk tilgang til pligtbegrebet er, at orienteringsevne i landskabet af pligter er noget, man lærer i og med indvielsen i en kultur og et fællesskab, hvor pligter konstitueres i og med anvendelsen af disse, idet viden og anvendelse anskues som sammenflettede praksisser. Pligtbegrebet kan betragtes som en væsentlig ingrediens i moralsk og etisk læring, idet det er tegn på menneskets vilkår som alment væsen. Et vilkår, som udgør et grundlag for at handle moralsk. Orienteringsevne i forhold til en kulturs pligter må ses i sammenhæng med personens rådslagning med sig selv, som foretages på baggrund af personens forståelse, fortolkning og anvendelse af moralsk viden. Rådslagningen er nødvendig dels på grund af alle handlingers situerethed og dels fordi, der kan være flere pligter på spil, hvoraf nogle kan være modstridende. Her er det nødvendigt

at gribe til en aristotelisk moralforståelse, hvor den gode handling afvejes ud fra situationen, hvilket er indbegrebet af Aristoteles phronesis-begreb. Aristoteles indfører begrebet om dyden i midten for at beskrive den gode handling. Om end dyden i midten er et elastisk begreb rummer det alligevel en præcision af, at det er muligt at foretage en rådslagning, der fører til den gode handling. Kulturel orienteringsevne forstås her som det at have viden og fornemmelse for, hvad der i en given situation er pligtigt i forhold til et kulturkodeks.

Begreberne dømmekraft og rådslagning samt intelligent handlen belyser især aspekter af, hvad det vil sige at anvende moralsk viden. Sammenfattende for begreberne er, at de alle omhandler, hvordan men i en given situation træffer et moralsk valg. Begreberne peger, med hvert deres teoretiske afsæt hos henholdsvis Aristoteles, Gadamer og Dewey, i den samme retning. Nemlig henimod en persons evne til, at håndtere moralske valg og dermed foretage bestemmelser i en ubestemt og usikker situation. I en sådan situation skal der udøves dømmekraft, rådslås og handles intelligent.

I et læringsperspektiv handler det om at skabe situationer, hvor ovenstående muliggøres. Endvidere vil det i situationer, som opstår løbende kunne arbejdes med at anvende moralsk viden samtidig med, at refleksionen som et væsentligt element inddrages løbende. Derudover vil kravet om alvorlighed skulle indgå. I det næste afsnit vil jeg diskutere begrebet refleksion, som en frihedspraksis og som et væsentligt aspekt i dimensionen etisk læring.

Refleksion og intelligent handlen

At kunne reflektere opmærksomt, det vil sige bevidst, over forskellige moralkodeks, er i nærværende afhandling en væsentlig dimension ved, at være en moralsk person. Som nævnt er denne type af refleksion ofte betegnet som det etiske niveau. Den moralske person må da være et menneske, som kan reflektere og diskutere grundlaget for, hvad der er rigtigt og forkert og godt og ondt.

Men hvad menes med refleksion? I denne sammenhæng vil jeg endnu engang tage udgangspunkt i Dewey. Dewey beskriver blandt andet refleksiv tænkning i *How we think* (Dewey [1910] 1991). I denne sammenhæng indtager han en instrumentel position.

Refleksiv tænkning beskrives som videnskabelig tænkning og dermed også som kritisk tænkning (Dewey 1983 [1922]), hvor der med kritisk menes, at der foretages en kvalificeret undrende og analytisk tilgang til et fænomen. Dewey beskriver i *How we think*, hvordan frihed som refleksion er en art disciplinering, men hvor disciplineringen er at forstå, som en indarbejdning af vanen at tænke. Når Dewey taler om disciplinering mener han netop ikke en ydre påtvingen af vaner, men netop en persons egen mentale disciplinering. (Dewey [1910] 1991):

”When discipline is conceived in intellectual terms (as the habitual power of effective mental attack), it is identified with freedom in its true sense. For freedom of mind means mental power capable of independent exercise, emancipated from the leading strings of others, not mere unhindered external operation.” (Dewey [1910] 1991, s. 64).

Dewey er i ovenstående citat konsekvent i sin definition af frihed. Frihed er her egenskaben ved en bestemt type af proces. Nemlig en bestemt selvoparbejdet og disciplineret måde at tænke på. Endvidere er der her ikke tale om, at Dewey tænker dualistisk, idet hans beskrivelse af den refleksive tænkning netop er transaktionel og eksperimentel.

Jeg skal her kort gennemgå de 5 trin, som Dewey beskriver i *How we think* i kapitel 6 (Dewey [1910] 1991, s. 72 samt hele kapitel 6). *Trin 1* beskrives som oplevelse/opdagelse af et problem og den dermed medfølgende irritation, rastløshed, forstyrrelse og chok. *Trin 2* beskrives som lokalisering og definition af problemet eller vurdering og diagnosticering af dette. *Trin 3* beskrives som forslag til løsning, hypoteser, gæt, teori, dette at bevæge sig fra det, der er til stede, til noget, der ikke er det, med andre ord abstrakt tænkning. *Trin 4* beskrives som ræsonneren, det vil sige en vurdering af rimeligheden i de fremsatte forslag. Endelig beskrives *trin 5* som konklusion, hvori der indgår eventuel yderligere observation eller gennemførelse af eksperimenter.

Ovenstående 5 trin er ifølge Dewey resultatet af en formal analyse og indikerer ikke, at rækkefølgen er uomgængelig, blot er den ifølge Dewey den logiske. Rækkefølgen kunne ifølge Dewey empirisk være en helt anden (Dewey [1922]1983, s. 62).

Ovenstående synes at være en rimelig beskrivelse af en refleksionsproces, hvor det der reflekteres over kan være alt lige fra dagligdagens fænomener til mere systematiske

akademiske refleksioner. Samtidig forekommer Deweys beskrivelse at være for enkel og byggende på en gennemskuelighed af situationer som ikke er mulig. Endvidere er spørgsmålet, om denne beskrivelse af refleksiv tænkning ifølge Dewey kan overføres til det moralske område. I *Reconstruction in Philosophy* har kapitel 7 titlen: 'Moral Reconstruction' (Dewey [1920] 1957, chapt. VII). Dewey beskriver her den 'moraliske situation' og betegner denne som en situation, der kræver 'inquiry', hvilket vil sige, at den kræver refleksiv tænkning. Måden situationen skal gribes an på, beskriver Dewey på lignende måde, som han beskrev den refleksive tænkning i *How we think*:

"A moral situation is one in which judgment and choice are required antecedently to overt action. The practical meaning of the situation – that is to say the action needed to satisfy it is not self-evident. It has to be searched for. There are conflicting desires and alternative apparent goods. What is needed is to find the right course of action, the right good. Hence inquiry is exacted: observation of the detailed makeup of the situation; analysis into its diverse factors; clarification of what is obscure; discounting of the more insistent and vivid traits; tracing the consequences of the various modes of action that suggest themselves; regarding the decision reached as hypothetical and tentative until the anticipated or supposed consequences which led to its adoption have been squared with actual consequences. This inquiry is intelligence." (Dewey [1920] 1957, s. 164).

Som det fremgår af ovenstående citat betragter Dewey den moralske situation instrumentelt. Der anlægges en analytisk vinkel, hvor der udkastes hypoteser, beregnes konsekvenser og foretages overvejelser i forhold til forskellige definitioner af det gode. Endvidere foretages der en analyse af selve situationen. At foretage sig disse ting er ifølge Dewey intelligent.

Men er det rimeligt i en moralsk situation at gå så instrumentelt til værks som Dewey foreslår. Det er tydeligt i udlægningen i *Reconstruction in Philosophy*, at Dewey nærmer sig en videnskabeliggørelse af moralen samtidig, med at han tilstræber en humanisering af naturvidenskaberne. Der er en fremskridtsoptimisme i denne tekst, hvor vækst beskrives som moralens mål. Absolutte mål afviser Dewey og det er især på dette punkt, at han kritiserer andre moralteorier. Hvordan hænger denne tilgang sammen med Deweys syn på,

at det er vanen, som mest grundlæggende konstituerer vores handlinger? Vil en slags affortryllelse af moralen medføre en bedre verden? Og vil verden affortrylles? Det er en grundlæggende sund tanke, at et hvert princip skal kunne underkastes analyse og at alle principper skal kunne opfattes som hypotetiske, men spørgsmålet er, at om det er muligt at leve således.

Endvidere kan man stille spørgsmålet om Deweys 5 kategorier til beskrivelse af refleksiv tænkning er uproblematiske. For er ikke de aktiviteter som beskrives under de 5 kategorier konstitueret af værdier, som medfører, at den tilstræbte systematik og videnskabelige fremgangsmåde bestemmes af værdier, som igen kan bestemmes som praksisværdier. Det vil sige, at analysen af den moralske situation skal ses i et hermeneutisk, et strategisk og et visionært perspektiv. De vurderinger som foretages af situationen og de hypoteser som udkastes er tilsvarende konstitueret. Dewey vil i en vis udstrækning være klar over dette, idet hans synspunkt er, at ingen situationer er værdifrie, men alligevel vil Dewey sandsynligvis hævde, at værdier altid kan håndteres instrumentelt. At dette altid skulle være muligt er tvivlsomt. Deweys synspunkt, at værdier og ideer er redskaber når en grænse for sin ydeevne, hvor mennesket ikke selv er klar over, at det betjener sig af værdier som redskaber. Foucaults begreb om selvteknologi, hvor mennesket udøver teknologier på sig selv med henblik på at tilpasse sig visioner, som det ikke er sig fuldt bevidst om, at det underkaster sig, henviser til en problematik om, at der er grænser for mennesket mulighed for overblik. Menneskets manglende overblik og mulighed for instrumentalitet betyder, at det ofte ikke styrer de redskaber, som det selv bruger. Sandsynligvis vil de fleste af de situationer mennesket står i være situationer, hvor det ikke er bevidst om de redskaber, som det bruger. Man kan naturligvis fokusere på et enkelt redskab, således som der i denne afhandling er fokuseret på frihedsbegrebet. Derved vil man opnå en vis bevidsthedsgørelse, men stadig vil det være umuligt at få overblik over alle de andre værdier, som er i spil samt udtømmende at få overblik over det begreb, som man fokuserer på. Muligheden for, at opnå den gennemsigtighed i en moralsk situation, som Dewey plæderer for via troen på menneskets analytiske evne, er tvivlsom. I *Reconstruction of Philosophy* plæderer Dewey ikke for, at mennesket nogen sinde når en løsning eller når et mål. Som han skriver, så er vækst målet (Dewey [1920] 1957, s. 177). Men Dewey forstår vækst, som fremadrettet og fremadskridende. Det vil sige, at vækst indebærer forbedring. Ganske vist er der intet slutmål, men ifølge Dewey i denne optimistiske tekst er vækst forbedring. Men hvad vil forbedring sige? I et frihedsøjemed

kan man inddrage Baumann analyse af frihed og spørge sig selv, hvad frihed er i et forbrugersamfund? Er det en forbedring, at mennesket som forbruger har fået forbrugers frihed? Eller er der her tale om illusorisk frihed, som et refleksionsbegreb vil kunne modarbejde.

Men har Deweys begreb om refleksion noget at byde på i forhold til en ikke illusorisk udlægning af frihed? I forhold til moralske situationer synes Dewey at have noget at byde på, idet han tilbyder en analytisk og eksperimenterende tilgang, som uden tvivl er nødvendig, men det, som han skriver, kan ikke stå alene. Aristoteliske og gadamerske begreber om anvendelse af moralsk viden via dømmekraft og rådslagning må inddrages sammen med Deweys egne begreber om vane og intelligens. Derudover synes der at mangle et rum, hvor moral distanceret kan diskuteres. Der mangler således et rum, hvor etisk læring i særlig grad sættes i værk. Set i et større perspektiv er det nødvendigt, at sådanne læringsrum findes med henblik på udformning af for eksempel globale principper for moralsk handlen. Principper som for eksempel findes i FNs forskellige menneskerettighedserklæringer. Ikke al moralsk tænkning skal foregå i moralske situationer, om end den ikke ville kunne foregå, hvis ikke de involverede personer havde været i moralske situationer. Om end principper kan og skal udfordres hele tiden, tjener definitioner af principper en funktion i situationer, hvor kun principper og globale regler kan trænge igennem. Tilfældigheden og manglende retsikkerhed vil herske, hvis alle moralske refleksioner overlades til enkelte situationer. Endelig mangler der til en vis grad en personliggørelse af refleksionen med henblik på, at refleksion ikke blot bliver en mekanisk proces og at refleksionen får betydning for det enkelte menneskes fremtidige handlen. Dewey tematiserer dette spørgsmål nogle steder, idet han lægger vægt på, at den enkeltes erfaring og læring er vigtig med henblik på fremtidige situationer. Han kobler, som tidligere beskrevet, dette med en persons opbygning af karakter. Som det fremgår, kan Dewey være svær at kritisere, fordi han sandsynligvis et eller andet sted i sine mange skrifter vil have imødekommet ovenstående kritik. At Dewey er flertydig i sin tænkning er således både hans svaghed og styrke. Ovenstående kritik må ses på baggrund af især hans udlægning af moralsk refleksion i *Reconstruction of Philosophy*.

Selvom refleksion ikke muliggør et fuldstændigt overblik og en suveræn beherskelse af redskaber, så er der brug for at mennesket udøver aktiviteten at reflektere. Et problem ved refleksionsbegrebet er, at finde en balance mellem at forstå det som en bevidst handling og en ikke bevidst handling. Dette problem er især opstået ved det fokus der igennem flere år

har været på Polyanis begreb 'tacit Knowing' (Polyanyi 1983) og Schöns begreb om 'refleksion i handling' (Schön 2001). Hvis refleksion udstrækkes til at betegne en aktivitet, som både foregår på et bevidst og et ikke-bevidst plan, og som både forstås som en vurderingsaktivitet indenfor det forudsigelige og vanemæssige og som en gåen ud over det forudsigelige og vanemæssige, så bliver det svært at håndtere begrebet med hensyn til en præcis definition af dette. Jeg skelner i denne afhandling i forhold til det moralske område mellem anvendelse og viden via dømmekraft og rådslagning, som en aktivitet, der handler om at vurdere indenfor det forudsigelige og vanemæssige og refleksion som den aktivitet, der handler om at gå ud over det vanemæssige og forudsigelige. Begrebet om intelligens bruges i begge sammenhænge. Det er vigtigt at pointere, at aktiviteterne meget ofte foregår samtidigt, og at grænsen kan være svær at drage. Man kan illustrere forskellen ved at bruge Deweys plantemetafor og sige, at mennesker hele tiden bevæger sig mellem rødder og blomst, og at en afskæring af rødderne vil stagenere blomstens udvikling. Dewey forbinder refleksion via begrebet om 'inquiry' med intelligens (Dewey [1920] 1957, s. 164), hvor intelligensbegrebet må forstås som udtryk for, at mennesket gør mere end blot at leve vanemæssigt, men at det hele tiden udfordrer sine vaner.

Hvis mennesket skal opretholde et billede af sig selv, som et væsen der i en vis udstrækning kan ændre og konstruere den virkelighed, som det lever i, så er der brug for refleksionspraksisser. Af samme grund er der brug for, at moralsk og etisk læring i et dannelsesperspektiv spiller sammen.

Spørgsmålet er, hvorfor det er vigtigt. En grund er, at man derved kan modarbejde udviklingen af autoritære personligheder. En anden begrundelse er tolerance og respekt for andre måder at tænke på. Dette kan ske ved, at mennesker blandt andet via dannelsesarbejde vedvarende forberedes til at kunne tænke samværsformer anderledes. Det er kompetencer, som er nødvendige i et stadigt foranderligt samfund. F.eks. er det nødvendigt at tænke anderledes i Danmark, når kulturen her i større udstrækning bliver multikulturel. Rigtigt og forkert og godt og ondt får flere betydninger, når de kulturelle koder bliver mangesidige og endda modstridige. Jeg vil ikke her gå ind på problematik vedrørende multikulturalisme, men blot anføre den som et argument for nødvendigheden af at forstå dannelse og moralsk opdragelse som et samspil mellem moralsk og etisk læring, hvor den mere vanemæssige moralske læring fungerer som kilde til en mere reflekterende og udfordrende etisk læring.

I et læringsperspektiv i børnehøjde er en mulig arbejdsform det at arbejde med børn og filosofi. Jeg skal ikke her gå ind på dette omfattende område, men henvise til det som en mulig dimension i pædagogisk arbejde, både tematiseret og i forhold til spontant opståede spørgsmål og situationer¹⁰⁵. En enkelt overvejelse vedrørende børn og filosofi og aktiviteten at reflektere skal dog fremføres her. Refleksion forstås som det fremgår af især Deweys tænkning som en frisættende aktivitet, men spørgsmålet er, hvordan rammerne sættes, så der gives et optimalt spillerum for at foretage bestemmelser i ubestemte og usikre situationer (empiriske eller hypotetiske). Nancy Vansielegthem problematiserer rammerne for arbejdet med børn og filosofi, som typisk handler om opdragelse til demokrati, idet hun med henvisning til Hannah Arendt argumenterer for, at frisættelse handler om, at kunne tænke noget, der ikke allerede eksisterer. Hun bruger med henvisning til Sokrates en vindmetafor til at beskrive, hvad der menes med tænkning i betydningen at tænke på ny:

”The metaphor of the wind refers to something that happens to us, something that we could not expect and that puts us into doubt. Arendt uses the word ‘natality’ to refer to this ‘genuine experience’ and its capacity to break into the world. ... Being able to initiate a new beginning is, according to Jan Masschelein, the very experience of freedom.” (Vansielegthem 2005, s. 27).

Ovenstående citat problematiserer refleksion som en aktivitet, der er sat i faste rammer med deraf følgende forudsigelige udfald. Hvis refleksion skal kunne yde mere, end blot forudsigelige sammenstyknings af det allerede kendte, så må rammerne som refleksionen foregår i også udfordres. Dermed må også Deweys systematisering af, hvad refleksion er udfordres, således at refleksion ikke bliver mekanisk. Deweys egen filosofi rummer værktøjer til at foretage denne udfordring, i og med hans udlægning af begreber og ideer, idet det er udfordringen af disse og eksperimenteringen med disse, som kan bidrage til nye måder at agere i verden på.

¹⁰⁵ Jeg kan henvise til en mindre artikel vedrørende børn og filosofi, som jeg har skrevet i forbindelse med et udviklingsprojekt ved Indskolingsskolen Asgaard i Jelling i 2001 (Merete Wiberg 2002 <http://www.cvujelling.dk/page399.asp>). Jeg har senere besøgt indskolingsklasser og gennemført filosofiske samtaler med disse børn, hvor jeg især fokuserede på det moralske område. Der er ingen systematiske resultater af disse samtaler, men de efterlod et klart indtryk af, at mange børn er glade for og gode til at reflektere filosofisk i børnehøjde.

I det følgende afsnit vil jeg diskutere den sidste dimension i begrebskonstellation frihed som praksisværdi i det moralske valg. Som nævnt er denne alvorlighed, og den er tænkt som en dimension, der gennemsyrrer de øvrige dimensioner og som i særlig grad er knyttet til at være og blive en moralsk person.

Alvorlighed

Tanken om, at man alvorligt skal mene sin handling, for at den kan opfylde kriteriet på at være en moralsk handling, er hentet dels fra Kants sindelagsetik og dels fra Sabina Lovibond, som i forhold til moralsk opdragelse pointerer vigtigheden af at etablere en relation mellem de indlærte ord og gestus og den, der anvender disse. (Lovibond 2002, s. 73). Lovibond skriver om etisk dannelse på baggrund af især Aristoteles, McDowell, Austin, Kant og Wittgenstein. Hun anskuer etisk dannelse og opdragelse ud fra et naturalistisk perspektiv. Jeg vil i denne sammenhæng fokusere på Lovibonds diskussion af udtrykket 'alvorligt at mene' og hvilken betydning, det har i etisk dannelse. Aristoteles, som er en vigtig inspirationskilde for Lovibond, er også værd at nævne her, idet hans etik i et læringsperspektiv i høj grad handler om dannelsen af personers karakter. Det drejer sig, ifølge Aristoteles, om at danne dydige mennesker, der er i stand til at handle i forhold til dyden i midten og "... føler glæde og smerte ved de rigtige ting" (Aristoteles 2000, s. 58).

Hvorfor være alvorlig, spørger Lovibond. Svaret er, ifølge Lovibond, at handlinger, der angiveligt er moralske handlinger, mister deres værdi, hvis de ikke er udtryk for en god vilje. Vi kræver i vores omgang med hinanden, at man faktisk mener det, man gør, og at det ikke kun er udtryk for kalkulation. At mene alvorligt kan udtrykkes ved, at en handling udgår fra en selv, at man selv vil den. Jeg citerede i kapitel 1 Lovibond for at sige, at det handler om at etablere en særlig relation mellem den lærende og de ord og gestus, som den lærende er ved at blive fortrolig med. (Lovibond 2002, s. 73).

Lovibond foretager en analyse af begrebet alvorlighed. Hun tager udgangspunkt i Nietzsches udsagn i *Moralens Oprindelse*, at mennesket er det dyr, der har ret til at give løfter (Lovibond 2002, s. 72). Den, der har ret til at give løfter, er et væsen, som man kan regne med. Men hvordan kan man vide, at den, der giver løfter og holder dem, gør dette, fordi personen selv vil det. Lovibond inddrager til besvarelse af dette spørgsmål Austins talehandlingsteori, idet hun diskuterer, hvilke tegn og kriterier der er på, at man alvorligt

mener det, som man siger, eller med andre ord, at der dermed er en relation mellem person, ord og gestus, som opfylder et moralsk kriterium. Problemstillingen er særdeles relevant: Et er, at man kan lære mennesker at gøre alle de 'rigtige' ting. Man kan få mennesker til at give løfter, og man kan også få dem til at holde dem. Men hvordan sikrer man, at der er en sammenhæng, mellem det en person siger og gør, og det en person alvorligt mener. Det er en almindelig vending, når mennesker giver udtryk for et valg og formidler dette til et andet menneske, at den anden spørger tilbage: 'Mener du det alvorligt?' Hvad ligger der i dette spørgsmål. Der ligger blandt andet et spørgsmål om, at hvis du gør det, du siger, er du så dig selv. I dette spørgsmål kan der også ligge et spørgsmål om, at vil du være ved dig selv, hvis du mener dette alvorligt, eller sagt mere dagligdags – vil du være dig selv bekendt?

Jeg vil her referere til de samtaler, som jeg havde med pædagoger og lærere, hvor et gennemgående tema var, at det at være fri handlede om at være sig selv. Er spørgsmålet så i virkeligheden: 'Vil det du siger og gør muliggøre, at du er dig selv og at du derved er fri'? I sidste ende går spørgsmålet på, om personens lykke kan forenes med det, som vedkommende siger og gør. Spørgsmålet om, hvorvidt en person mener noget alvorligt er et meget alvorligt spørgsmål. Et spørgsmål, som næsten uanset hvor lille problemstilling spørgsmålet handler om, angår individets lykke og mulighed for at være sig selv. Men kan individets 'væren sig selv' altid forenes med dets vilkår, at det er alment? Dette er et centralt spørgsmål. Er det et rimeligt krav og kriterium på lykke, at man kan være sig selv, og er det overhovedet muligt at være sig selv, for kan man være sig selv uden, at man kan være sig selv bekendt over for andre? Det er at overse menneskets vilkår som alment, at tro, at mennesket kan være sig selv uden at være alment. Både Kant og Hegel har her fat i nogle meget centrale pointer. Kant sammenkobler frihed og almenhed gennem pligten. Hegel påpeger menneskets vilkår som alment og selvets konstituering gennem det almene samt individets mulighed for frihed gennem det almene. Men hvordan give mulighed for frihed i betydningen at være sig selv, hvor det at være sig selv betyder, at man er ophav til sin egen selvbiografi. Og hvordan undgå, at frihed i denne betydning ikke blot indgår i et medieskabt billede af mennesket, hvor mode og medier bestemmer, hvad det vil sige at være sig selv? Og hvordan undgå, at frihed bliver et magtredskab i form af et positivt patriarkalsk frihedsbegreb?

Men tilbage til Lovibonds udlægning af begrebet alvorlighed. Hun henviser som nævnt til Austin og siger, at Austin tager for givet, at normaltilstanden er, at vi mener det vi siger

alvorligt. Men, siger Lovibond, at mene alvorligt er ikke nødvendigvis normaltilstanden, men noget som vi kan stræbe efter:

”Austin, then, thinks of the ordinary circumstances of language use as those in which we speak ‘seriously’. Is there an alternative to this picture? Yes, there is. The alternative would be to see ‘serious’ utterance, not as the norm from which acting and the rest are deviations, but as an achievement to be set against the background of the less-than-accountable in linguistic behaviour – a background represented by the merely imitative way in which Aristotle thinks young people first begin to produce action in accordance with the virtues.” (Lovibond 2002, s. 75).

Det som ifølge Lovibond kan undergrave Austins synspunkt, at alvorlighed er normaltilstanden, er at ‘alvorligt at mene’ blot kan være en tillært attitude frem for noget ægte. For at diskutere spørgsmålet om forholdet mellem det tillærte og det ægte inddrager Lovibond et citat af Wittgenstein, hvor Wittgenstein stiller spørgsmålet om, hvorvidt man kan vide om en person har lært betydningen af udtrykket ‘at mene alvorligt: ’ ‘seriously meaning what one says’ by means of a gesture of pointing at the heart.” (citeret efter Lovibond 2002, s. 76). Problemstillingen, som dette spørgsmål afføder, er klassisk wittgensteinsk, for er der noget ‘indeni’ i mennesket som bærer seriøsiteten? Er der et kriterium i mennesket, som garanterer alvorligheden? Wittgenstein ville klart afvise dette. Menneskets muligheder er i stedet af kommunikativ art. Vi kan udtrykke, at vi mener noget alvorligt og således føres etikken ifølge Lovibond ind i en kommunikativ sfære, idet kommunikativ adfærd bliver en del af etikken, fordi vi her kan informere hinanden om vores hensigter og intentioner. (Lovibond 2002, s. 78). Vi kan kommunikere til andre, at vi alvorligt mener, det vi siger og gør, og andre kommunikerer til os, at vi alvorligt mener og gør. Muligheden er derfor at forholde det kommunikerede til det, som andre gør og siger i et længere tidsperspektiv.

Den grundlæggende problemstilling, som Lovibond har fat i er, hvad forholdet er mellem hvad vi gør, og vi siger, og hvem vi er. Men spørgsmålet om, hvem vi er, er ikke så simpelt, for mennesket er en del af det fælles og underkastet vilkåret, at alt hvad vi siger, er gentageligt af andre (Lovibond 2002, s. 103). Som jeg har været inde på, er menneskets vilkår dets almenhed. En almenhed, som Hegel beskriver i begyndelsen af

Phaenomenologie des Geistes, ved at sige, at mennesket udtaler det almene. Selv når vi taler om 'mit' udtaler vi det almene. Som Hegel siger, så modbeviser (widerlegen) vi, at noget er mit, når vi siger det. Dette er vilkåret for at tale sproget, at man derigennem bliver almen og at selv 'mit' er alment, når vi siger det:

”Als ein Allgemeines *sprechen* wir auch das Sinnliche aus; was wir sagen, ist: *Dieses*, d.h. das *allgemeine Diese*, oder: *es ist*; d.h. das *Sein überhaupt*. Wir *stellen* uns dabei freilich nicht das allgemeine Diese oder das Sein überhaupt *vor*, aber wir *sprechen* das Allgemeine *aus*; oder wir sprechen schlechtin nicht, wie wir es in dieser sinnlichen Gewißheit meinen. Die Sprache aber ist, wie wir sehen, das Wahrhaftere; in ihr widerlegen wir selbst unmittelbar unsere *Meinung*; und da das Allgemeine das Wahre der sinnlichen Gewißheit ist und die Sprache nur dieses Wahre ausdrückt, so ist es gar nicht möglich, daß wir ein sinnliches Sein, als wir *meinen*, je sagen können.” (Hegel 1973, s. 85).

Hegels pointe er, at mennesket ikke kan gøre andet end at udtale det almene. Men vil det så sige, at mennesket kun er alment og at hele spørgsmålet om alvorligt at mene også er alment? Svaret må være, at 'alvorligt at mene' er et fænomen, som er alment i og med, at det er et sprogligt udtryk, som anvendes i dagligsproget. Samtidig henviser udtrykket og dertil hørende gestus til en ægte individualitet. Om man mener noget alvorligt tematiserer disjunktionen mellem den personlige biografi og den socialt konstruerede virkeligheden ved at stille spørgsmålet om, hvor en person står i skillelinjen mellem sin egen biografi og den socialt konstruerede virkelighed. Spørgsmålet kan stilles, hvis en person vælger afvigelsen og overskridelsen, og det kan stilles, hvis en person vælger konformiteten. Man kunne med Wittgenstein sige, at udtrykket 'alvorligt at mene' tilhører et sprogspil, hvor individualitet er temaet. Det vil sige, at mennesket har et sprogspil, hvor vi viser, hvordan vi håndterer et begreb om individualitet, nemlig ved at spørge til dennes 'tilstand' via spørgsmålet om, hvorvidt individet alvorligt mener, hvor 'tilstanden' opsluges i den adfærd som viser sig i sprogspillet. Men alene at reducere 'alvorligt at mene' til et sprogspil vil betyde at problematikken affejes og dermed også problematikken vedrørende frihedsbegrebet som koblet til ægthed og individualitet. Jeg har igennem afhandlingen forsøgt at indkredse frihedsbegrebet som moralværdi, som dannelsesværdi, praksisværdi

og endelig som valgpraksisværdi og dermed stillet spørgsmålet, hvad frihed er. Men måden at behandle frihedsbegrebet på kan vendes om, således at frihed forstås som et svar på et eller flere spørgsmål. Dermed tematiseres begrebets omfattende betydning som et svar på mange spørgsmål. Måske er det netop, når frihed bruges som et svar, at det kommer til at stå uklart, fordi begrebet signalerer en værdi, som gør at det ikke er nødvendigt at spørge mere.

Et af spørgsmålene er, om det er muligt at have sin egen særlige individualitet. Man kan bruge frihedsbegrebet til at svare på dette spørgsmål ved for eksempel at sige, at dette at være et særligt individ handler om, at den enkelte foretager sine bestemmelser i en ubestemt verden, og at kæden af bestemmelser i form af en individuel biografi udgør individualiteten. Begrebet om alvorlighed tilbyder i den sammenhæng en mulighed for mediering mellem det almene og det individuelle, eller mellem det subjektive og det objektive. Begrebet om alvor rummer både et subjektivt og objektivt aspekt i og med, at det subjektive aspekt omhandler personens oplevelse af sig selv som moralsk person, mens det objektive aspekt omhandler den måde, som individet transaktionelt indgår i virkeligheden. Det vil sige andres oplevelse af og erfaringer med, hvordan individet fremstår – troværdig eller ikke troværdig.

Lovibond diskuterer kriterier på, hvordan man kan se, at en person har lært, hvad det vil sige alvorligt at mene sin handling. Til det formål inddrager hun gentagelsen som et kriterium. En væsentlig pointe ved alvorlighedsbegrebet er, at netop i dimensionen alvor kan et eksistentielt aspekt indfanges. Fænomenet 'alvorligt at mene' må i sidste ende knyttes til et individ. Man kan godt sige, at et fællesskab mener noget alvorligt, men alvoren tilhører det enkelte individ som det enkelte individs oplevelse af sig selv. I relation til moral knyttes alvoren til det moralske selv og dermed eksistentielt til at være en bestemt person. Det er alvoren, der i sidste ende sammenbinder personen og i Kierkegaards forstand konstituerer, at man er et noget og ikke ingenting. Hvorvidt man er et moralsk noget, kan begrebet om alvor ikke være kriterium på. Selvmordsterroristen mener utvivlsomt alvorligt, hvad vedkommende siger og gør. Begrebet alvorlighed har sin grænse i muligheden af bestemmelsen af, hvad det gode og det onde er. Dertil kræves dimensionerne dømmekraft, rådslagning, refleksion og intelligent handlen.

Frihed som praksisværdi er i forhold til begrebet om alvorlighed på spil i forhold til den læreproces og dannelsesproces som angår initieringen af, at mennesker arbejder med at være ægte og 'ordentlige mennesker'. At mene alvorligt hører til en persons rådslagning

med sig selv (og andre), idet karakteren af rådslagningen hører med til konstitueringen af personen som en moralsk person. En rådslagning som var ligegyldig for agenten ville således ikke tilhøre det moralske felt, hvis ovenstående moralforståelse lægges til grund.

Troværdighed i betydningen af, at man kan regne med, at en persons værdier og motiver vil være gentagelige vil være en dyd som kan pointeres i både opdragelse og pædagogisk arbejde. At man som menneske lægger en linje for, hvordan man ønsker at være, og hvordan andre skal se på en, hører med til alvorligt at mene og ville sine handlinger, idet der sker en sammenkædning af selvopfattelse og handlinger. Lovibond taler om at man som menneske udvikler en taktik ('policy') for, hvem man er, og hvordan man vil opfattes. (Lovibond 2002, s. 71). Begrebet om alvorlighed kan bruges i denne bestræbelse, hvor mennesker tematiserer spørgsmålet om hvem de er i disjunktionen mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede virkelighed, som de lever i.

Opsamling

Jeg har i dette kapitel udlagt begrebet om frihed som praksisværdi i det moralske valg via dimensionerne dømmekraft, rådslagning, intelligens, refleksion og alvorlighed. Set i et læringsperspektiv er udlægningen tænkt som et bidrag til en diskussion af det dannelsesindhold som hører med til at lære at foretage moralske valg. Didaktologisk skal udlægningen ses som en begrundelse for, at frihed udgør en væsentlig dimension indenfor området moralsk og etisk læring. Det vil sige, at når man spørger til, hvad frihed skal bruges til som dannelsesværdi, så er svaret, at den i relation til det moralske og etiske område skal bruges som praksisværdi i det moralske valg, idet de enkelte dimensioner skal anskues som dimensioner i den proces, som det er at foretage et moralsk valg og som følge heraf er nødvendige dimensioner i menneskers livslange moralske og etiske læring.

8. Afslutning

Der har i denne afhandling været fokuseret på frihedsbegrebet som moralværdi inden for rammen af moralsk og etisk læring. I indledningen blev det beskrevet, at afhandlingen forløber gennem tre trin. Denne tretrinsforløb blev beskrevet som følger:

1. Undersøgelse af frihed som moralværdi og dannelsesværdi i relation til moralsk og etisk læring.
2. Udvikling af begrebet praksisværdi og frihed som praksisværdi.
3. Udvikling af begrebskonstellationen frihed som praksisværdi i det moralske valg i relation til moralsk og etisk læring.

Det grundlæggende spørgsmål var: På hvilken måde kan frihed som moralværdi udlægges og begrundes som lærings- og dannelsesindhold i relation til moralsk og etisk læring?

I det følgende vil jeg foretage en opsamling af, hvorledes ovenstående er blevet gennemført i afhandlingen.

I begyndelsen af afhandlingen, i kapitel 2, blev begrebet moralsk og etisk læring fremlagt med henblik på at opstille den ramme, indenfor hvilken, frihedsbegrebet som moralværdi tematiseres i afhandlingen. Det blev her fremført, at især den danske brug af begreberne moral og etik tematiserer et spændingsfelt, hvor spændingen i feltet, i overvejende grad, ser ud til at skyldes frihedsbegrebet. Spændingen kan udlægges som tegn på et paradoks, men blev i stedet, inspireret af Deweys antidualistiske tænkning, udlagt som tegn på en kompleks sammenhæng mellem det moralske og det etiske område, hvor frihed som moralværdi viser sig som grader af indlejring og udfordring af det forudsigelige og som grader af refleksion. Endvidere viser frihed sig som en værdi, der er knyttet til og konstituerer den moralske person. Frihed blev således udlagt som en værdi, der er indeholdt i både en moralsk og en etisk dimension, idet den moralske og etiske dimension metaforisk ses som to sider af samme mønt.

En grundstrøm gennem hele afhandlingen, er undersøgelsen af hvordan frihed, som værdi, kan udlægges, således at begrebet er muligt at håndtere analytisk i en pædagogisk

kontekst. Måden frihedsbegrebet, som værdi, er blevet gjort analytisk håndterbar på, er i første omgang ved hjælp af det udviklede begreb praksisværdi. Begrebet praksisværdi er tænkt som et analytisk redskab, der inspireret af Deweys tænkning vedrørende ideer og begreber og Gadammers begreber om horisont og virkningshistorie, bidrager til en forståelse af, hvordan værdier virker og anvendes på både et ontologisk og et normativt plan. Dette skal forstås således, at normativitet, forstået som værdiers virke og anvendelse, ses som en væsentlig dimension ved den måde som virkeligheden er på, og den måde, som mennesker handler på og bestemmes således som en væsentlig ontologisk dimension.

Afhandlingens begreb om praksisværdi er udviklet i en pædagogisk og dannelseseoretisk kontekst, hvor det grundlæggende projekt er at danne, forme, hjælpe og lede mennesker. Med henblik på at tematisere denne dimension af det pædagogiske projekt i relation til frihedsbegrebet, er begreberne strategi, vision, middel og mål indtænkt i begrebet. For at indfange især strategiske dimensioner i praksisværdibegrebet, er Foucaults begreb om selvteknologi og Baumans sociologiske analyse af begrebet frihed, inddraget. Begrebet praksisværdi kan bruges på alle værdier, men er i afhandlingen udviklet med henblik på at gøre frihedsbegrebet som moralværdi analytisk håndterbar. Derfor er beskrivelsen af begrebet praksisværdi udformet på baggrund af, at det skulle bruges til en analyse af frihed. I forhold til andre værdier kunne der være andre forhold, som skulle medtænkes, men som ikke her er medtaget.

På vej hen til beskrivelsen af frihed som praksisværdi blev der beskrevet forskellige måder, som frihed er blevet håndteret på inden for det område, som i denne afhandling afgrænses af begrebet moralsk og etisk læring. Især blev begrebet 'moral education' gennemgået og diskuteret og sat i relation til Deweys handlingsorienterede og antidualistiske måde at forstå mennesket på. Igennem afhandlingen er det Deweys synsvinkel, som har været omdrejningspunkt for at forstå frihedsbegrebet i relation til moralsk og etisk læring, idet Dewey har tilbudt en forståelse af begrebet som en aktiv anvendt og virkende ide. Samtidig har det været vigtigt at understrege frihedsbegrebet som et kontekstuel og historisk begreb. Til dette formål har Gadammers hermeneutiske filosofi været inddraget. Begrebet 'moral education', som især har taget udgangspunkt i Peters tænkning, har ikke kunnet bidrage med en forståelse af begrebet frihed som en aktiv virkende og anvendt værdi, idet frihedsbegrebet i denne tradition, med inspiration fra en kantiansk tænkning, udlægges som en abstrakt og formel ide frem for en virkende og anvendt værdi.

Udover Peters tænkning blev der i afhandlingen i kapitel 3 redegjort for og diskuteret andre måder at forstå frihed på, inden for forskellige traditioner af uddannelsestænkning, som retter sig mod det moralske område. Der blev her gennemgået og diskuteret 'values education' og forskellige variationer af moralsk udvikling. Desuden blev dannelsesstænkningens måde at anvende frihedsbegrebet taget op. Deweys tænkning blev i den sammenhæng, bestemt som en transformation af dannelsesbegrebet via begrebet om intelligent handling. Deweys gæld til dannelsesstænkningen ses især i den inspiration, som han henter i den hegelianske filosofi. Med henblik på at anskueliggøre denne inspiration er Hegels tænkning løbende blevet inddraget i relation til Deweys tænkning.

For at finde eksempler på konkrete udlægninger af moral, etik og frihed i en pædagogisk kontekst er der blevet gennemført et mindre antal interviews med pædagoger og lærere. Disse interviews kan ikke danne grundlag for en generalisering af brugen af begreberne i dansk pædagogik, men de har fungeret som inspiration og som eksempel materiale. Endvidere har de fungeret som stemmer, der har kunnet indgå i en dialog, der dels pegede på modsigelser i brugen af begrebet og dels pegede på, at frihed indgår i en lang række af pædagogiske sprogspil, der tematiserer det moralske og etiske område.

Der har i afhandlingen været fokus på et ontologisk læringsbegreb, idet moralsk og etisk læring ses som grundlæggende vilkår i menneskers liv. Deweys tænkning om læring har været omdrejningspunktet for at forstå læring som et menneskeligt vilkår, der især i forhold til moralsk og etisk læring har en eksistentiel dimension, idet mennesket sættes i spil som moralsk person. I det ontologiske læringsbegreb er der indtænkt både et 'er' og et 'bør', idet læringens dannelsesteoretiske og værdimæssige dimension udlægges som indeholdt i et ontologisk læringsbegreb. Derudover er der, med henblik på at tilsætte et eksistentielistisk perspektiv til læringsbegrebet, blevet inddraget læringsteoretikeren Jarvis' begreb om disjunktion. Begrundelsen for at indsætte læringsbegrebet i et eksistentielistisk perspektiv har været at understrege individet som moralsk person.

Denne understregning af individet som moralsk person ledte til sidst til udviklingen af begrebskonstellationen frihed som praksisværdi i det moralske valg og udlægningen af en række dimensioner i det moralske valg, som relaterer sig til en frihedsproblematik. Der redegøres for dimensionerne dømmekraft, rådslagning, intelligent handlen og refleksion, idet det diskuteres, hvorledes disse forholder sig til moralsk og etisk læring, og hvorledes frihed som praksisværdi kan forstås som indeholdt disse dimensioner. Endelig redegøres

der for dimensionen alvorlighed, idet denne dimension i særlig grad relateres til et begreb om den moralske person.

Hermed gives der et svar på afhandlingens grundlæggende spørgsmål om, hvordan frihed som moralværdi kan udlægges og begrundes som dannelses- og læringsindhold i relation til moralsk og etisk læring.

Frihed er dels blevet udlagt som praksisværdi og dernæst som praksisværdi i det moralske valg. Udlægningen af frihed som praksisværdi i det moralske valg udgør en tese om, at frihed som dannelses- og læringsindhold i relation til moralsk og etisk læring i særlig grad må begrundes som frihedsdimensioner i den proces, som det er at foretage et moralsk valg, og som følge heraf er nødvendige dimensioner i menneskers livslange moralske og etiske læring.

Frihed som praksisværdi viser sig i disse dimensioner som frihedspraksisser, der dels virker i praksis og som dels virker i menneskers selvforståelse. Begreberne dømmekraft, rådslagning, refleksion og intelligent handlen er beskrivelser af processer, hvor frihed sætter sig igennem som egenskab ved måder at håndtere moralske valg på. Samtidig er frihed i et dannelses- og læringsperspektiv en værdi der anvendes som intenderet værdi for lærende mennesker i forhold til moralske situationer og problemstillinger.

Begrebet om alvorlighed, som er den sidste dimension, er særlig relevant i forhold til det moralske valg, fordi det moralske valg angår den moralske person og dermed har betydning for både dennes egen selvopfattelse og for den måde, som andre opfatter personen på. Begreber som troværdighed og autenticitet er her i spil. Som tidligere nævnt konstituerer frihed som moralværdi den moralske person. Vigtigt er det at understrege, at alvorlighed ikke kan stå alene i forhold til det moralske valg, idet alvorlighed alene ikke kan være et kriterium for, om en handling er moralsk. Dømmekraft, rådslagning, refleksion og intelligent handlen er her afgørende dimensioner i forhold til det moralske valg med henblik på en formidling mellem et subjektivt og et alment niveau.

Som nævnt har det været et væsentligt projekt at gøre frihedsbegrebet analytisk håndterligt indenfor en pædagogisk- og dannelsesteoretisk kontekst. Dette er blevet gjort ved at foretage en pragmatisk bestemmelse af frihed som praksisværdi og senere som praksisværdi i det moralske valg. På denne måde har det kunnet lade sig gøre at fastholde frihedsbegrebet som en værdi, der bærer betydning med, og som samtidig hele tiden er i spil som en eksperimentel værdi. Som sådan kan frihed betegnes som en virkende værdi og som en ide med en virkningshistorie. Samtidig anvendes den i et dannende øjemed.

Pædagoger, lærere og andre opdragere kan i deres handlinger intendere, at frihed som værdi skal virke i forskellige situationer og mere grundlæggende være en værdimæssig grundstrøm i de menneskers liv, som de forsøger at danne, opdrage og undervise. Det vil sige, at der fra disse opdrageres side kan være en intention om, at værdien frihed virker i andre menneskers liv. Jeg skriver her 'kan', for det er naturligvis ikke muligt, at vide, hvad der konkret sker, og hvad mennesker konkret intenderer. I de interviews, jeg har gennemført, kan man sige, at det ser sådan ud, men dette materiale er for småt til, at der generelt kan konkluderes på det. I stedet kan man konkludere på, hvad der står i forskellige formålsparagraffer, for her er det tydeligt, at det er et krav, at opdragere i samfundsmæssige institutioner skal arbejde med intentionen, at frihed bliver en grundstrøm i de menneskers liv, som de har fået i opdrag at opdrage. For lige kort at vende blikket mod det globale perspektiv, så er samme intention en tydelig ekspliceret grundstrøm i FN's forskellige rettighedserklæringer. Således står det eksplicit i den erklæring, som angår børns rettigheder.¹⁰⁶ Der er ganske vist her nogle forbehold for børns frihedsrettigheder, og visse stater, herunder USA, har ikke ratificeret traktaterne, men erklæringen må ses som et tegn på en global intention.

I forhold til det moralske område har jeg som nævnt fokuseret på et mikroniveau, herunder på hvordan frihed som værdi anvendes og virker i forhold til det enkelte individ i dets samspil med andre individer. Gennemgående har jeg med inspiration fra blandt andet Charles Taylor interesseret mig for, hvordan frihed spiller en rolle i en menneskelig selvforståelse, og hvordan frihed som en del af menneskets selvforståelse anvendes og virker. Hvis det moralske valg er centralt for at være en moralsk person, så er der brug for frihed. I relation til moralsk og etisk læring er der således brug for at mennesker vedvarende arbejder med det moralske valg. Jeg har fremført en række dimensioner af dette, og argumenteret for, at frihed som praksisværdi spiller en central rolle indenfor disse dimensioner. I relation hertil har jeg gennemgående i afhandlingen diskuteret hvordan en udlægning af frihed som praksisværdi må tage højde for ontologiske, strategiske og visionære aspekter. Disse aspekter er således medtaget i definitionen af frihed som praksisværdi. Det ontologiske aspekt er grundlæggende, idet begrebet praksisværdi tilstræber at beskrive et ontologisk træk ved værdier generelt og i særlig grad i forhold til frihedsbegrebet. Særligt de strategiske og visionære træk er tydelige ved frihedsbegrebet.

¹⁰⁶ Convention on the Rights of the Child, 1989/1990. (<http://ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf>). Især kan der peges på artiklerne 13 og 14.

Opsummeret er tesen, som der er argumenteret for gennem afhandlingen, at frihed som moralværdi kan begrundes som et væsentligt lærings- og dannelsesindhold i relation til moralsk og etisk læring ved hjælp af begreberne frihed som praksisværdi og frihed som praksisværdi i det moralske valg.

Resumé

Frihed som praksisværdi i moralsk og etisk læring

Afhandlingen undersøger frihed som en moralværdi i moralsk og etisk læring.

Frihedsbegrebet undersøges, analyseres og begrundes som en dannelsesværdi og et læringsindhold indenfor begrebsrammen moralsk og etisk læring.

Det grundlæggende spørgsmål er: På hvilken måde kan frihed som moralværdi udlægges og begrundes som lærings- og dannelsesindhold i relation til moralsk og etisk læring?

Afhandlingen er et teoretisk studie indenfor området pædagogisk filosofi. Derudover gør afhandlingen brug af en række eksempler fra pædagogisk praksis. Disse eksempler stammer fra et mindre antal interviews som er gennemført med lærere og pædagoger. John Deweys pragmatisk filosofi er den vigtigste inspirationskilde til afhandlingens diskussioner, argumentationer og udvikling af begreber og teori. Udover Deweys filosofi og uddannelsestænkning anvendes især teorier og begreber fra Kant, Hegel, Peters, Wittgenstein, Gadamer, Foucault, Bauman, Jarvis, Taylor og Lovibond.

Afhandlingens forløb

Afhandlingen forløber i tre trin, hvorigennem frihedsbegrebet som værdi i relation til moralsk og etisk læring løbende udvikles og kvalificeres:

1. Undersøgelse af frihed som moralværdi og dannelsesværdi i relation til moralsk og etisk læring.
2. Begrebet 'praksisværdi' udvikles med henblik på at begrebsliggøre frihed som et aktivt og anvendt redskab i dannelses- og læringsmæssig praksis i relation til moralsk og etisk læring.

3. Udvikling af begrebet 'frihed som praksisværdi i det moralske valg' i relation til moralsk og etisk læring med henblik på at udlægge på hvilken måde frihed som moralværdi kan forstås og begrundes som et dannelsesindhold og læringsindhold i moralsk og etisk læring.

Med udgangspunkt i frihedsbegrebets centrale rolle som moralfilosofisk begreb indsættes dette i en begrebsramme der betegnes med moralsk og etisk læring. Dobbeltbegrebet moralsk og etisk læring tilbydes som en begrebsramme til studiet af frihed som moralværdi i en dannelses- og læringsmæssig sammenhæng. Begrebet moralsk og etisk læring kan opdeles i de to dimensioner moralsk læring og etisk læring. Moralsk læring beskriver mennesket, som lærer at blive en moralsk person, ud fra det perspektiv, at det er situeret og indlejret i et samfund eller en kultur, mens etisk læring beskriver mennesket, som lærer at blive en moralsk person, idet det reflekterer over moralske vaner. Inspireret af John Deweys nondualistiske filosofi anskues forholdet mellem de to dimensioner som et sammenspil, frem for et modsætningsfyldt eller paradoksalt forhold, mellem det forudsigelige og udfordringen af det forudsigelige. Frihedsbegrebet spiller en central rolle i forholdet mellem moralsk og etisk læring. På baggrund af Deweys moralfilosofi, anskues moralske vaner som konstituerende for vanen at reflektere over moralske vaner. Frihed som moralsk værdi ses som konstituerende for begge dimensioner, om end den udfolder sig i forskellige frihedspraksisser,

Frihedsbegrebet undersøges og diskuteres, ud fra en pragmatisk synsvinkel, som en aktiv værdi, der virker og anvendes i dannelses- og læringsmæssig praksis. Inspireret af Deweys generelle forståelse og udlægning af ideer og begreber som virkende, aktive og levende redskaber, samt Gadammers hermeneutiske filosofi, udvikles begrebet praksisværdi. Begrebet praksisværdi udvikles her som et redskab i bestræbelsen på at udlægge frihed som en værdi i relation til moralsk og etisk læring.

Nedenstående definition, som er inspireret af Deweys tænkning om ideer og Gadammers udlægning af menneskets indlejrethed i forståelseshorisonter, beskriver en generel udlægning af værdiers ontologiske status: *En praksisværdi er en værdiladet ide, der bruges som et retningsgivende redskab i praksis. Således kan en praksisværdi forstås som et intentionelt redskab. En praksisværdi fungerer som konstituerende værdi i forhold til situationer og handlinger. I og med at praksisværdien konstituerer givne situationer og handlinger, kan den beskrives som en egenskab ved disse. Som konstituerende ide peger*

den tilbage på et erfaringsmateriale og en virkningshistorie samtidig med, at den virker fremad i forhold til en given situation og handling.

I princippet kan alle værdier defineres som praksisværdier, og begrebet praksisværdi er tænkt som et redskab til generelt at analysere værdier. Imidlertid er fokus i denne afhandling på frihed som praksisværdi, og der skal derfor tages forbehold for, at begrebet praksisværdi i denne sammenhæng er udviklet i relation til en analyse af netop værdien frihed.

Begrebet praksisværdi afleder andre begreber. Relateret til en forståelse af frihed som et intentionelt værktøj i en dannelses- og læringsmæssig kontekst, udlægges frihed som en strategisk og visionær værdi og som et middel og et mål. Disse aspekter analyseres ved hjælp af Foucaults begreb selvteknologi og Baumans sociologiske analyse af frihedsbegrebet.

Læringsbegrebet, er inspireret af Dewey, defineret som et ontologisk læringsbegreb, der indeholder både en ontologisk og en normativ dimension. Moralsk og etisk læring ses som et livslangt menneskeligt vilkår, og at være en moralsk person anskues som værende konstituerende for at være en person eller et selv. Moralsk og etisk læring som et menneskeligt vilkår udlægges ved hjælp af Jarvis's begreb om disjunktion. Jarvis definerer læring som begyndende med en disjunktion 'mellem den individuelle biografi og den socialt konstruerede erfaring'.

Begrebet om disjunktion leder til begrebet moralsk valg. Med henblik på at udlægge og begrunde frihed som praksisværdi og som et indhold i moralsk og etisk læring introduceres begrebet 'frihed som praksisværdi i det moralske valg'. Frihed som praksisværdi i det moralske valg udlægges som dimensioner i forskellige frihedspraksisser. Dimensionerne relateres til moralsk og etisk læring ved en undersøgelse af det moralske valg indenfor begrebsrammen moralsk læring og etisk læring. Fra et moralsk læringsperspektiv udfolder frihed som praksisværdi sig som dømmekraft, rådslagning og intelligent handling og tænkning. Fra et etisk læringsperspektiv udfolder frihed som praksisværdi sig som refleksion og udfordring af moralske vaner. En overordnet dimension, som ikke kan isoleres fra de andre dimensioner er alvorlighed. Begrebet om alvorlighed anvendes med inspiration fra Lovibond. Dimensionen alvorlighed udfolder frihed som en praksisværdi, der konstituerer den individuelle moralske person, der medierer mellem individualitet og almenhed, hvor almenheden forstås som et menneskeligt vilkår.

Afhandlingens konkluderende tese er, at frihed som moralværdi kan udlægges og begrundes som et dannelses- og læringsindhold i moralsk og etisk læring ved hjælp af begrebet frihed som praksisværdi og det viderebearbejdede begreb frihed som praksisværdi i det moralske valg.

I det følgende vil der blive givet en oversigt over de enkelte kapitler i afhandlingen:

Kapitel 1 med titlen '*Indledning*' indeholder en begyndende indkredsning af frihed som moral- og dannelsesværdi samt en præsentation og afgrænsning af projektet. Mere generelt diskuteres frihed som en væsentlig værdi i forståelsen af mennesket og i menneskets selvforståelse. Med fokus på frihedsbegrebet som et dannelsesmål præsenteres målformuleringer i det danske uddannelsessystem. Endelig foretages der en beskrivelse af afhandlingens overordnede struktur og mere konkrete forløb.

Kapitel 2 med titlen '*Moral og etik og moralsk og etisk læring*' indeholder en terminologisk diskussion af begreberne moral og etik samt begrebet moralsk og etisk læring. Der foretages en diskussion af moralbegrebet med udgangspunkt i en redegørelse for Deweys etiske tænkning. I den forbindelse redegøres der for Deweys kritik af dualistisk tænkning og hans udvikling af begrebet intelligent handlen som er en transformation af et rationalitetsbegreb, der tager udgangspunkt i en skarp skelnen mellem fornuft, som sæde for sikker viden på den ene side og erfaring og handling, som område for usikker viden, på den anden side. I relation til den terminologiske diskussion af begreberne moral og etik og moralsk og etisk læring, samt i relation til redegørelsen for Deweys antidualistiske standpunkt, inddrages begrebet det pædagogiske paradoks med henblik på en udlægning af forholdet mellem moralsk og etisk læring samt en diskussion af frihedsbegrebets rolle i dette forhold. Endelig udlægges moralsk og etisk læring som et samspil mellem det forudsigelige og udfordringen af det forudsigelige, idet spørgsmålet om, hvad det vil sige at være et moralsk selv i en senmoderne virkelighed tages op.

Kapitel 3 med titlen '*Et landskab af begreber i relation til moralsk og etisk læring og frihed*' indeholder en redegørelse for en række begreber og positioner, som relaterer sig til moralsk og etisk læring. Kapitlet er et positioneringsafsnit, hvor der redegøres for, på hvilken måde frihed anvendes og begrundes inden for især 'moral education' traditionen. Kapitlets funktion er at indsætte Deweys tænkning i et landskab med forskellige

tematiseringer af begrundelser for læringsindhold i forhold til at lære moral og etik, idet frihedsbegrebet indsættes som gennemgående tema. 'Moral education' traditionen udlægges især på baggrund af R. S. Peters og diskuteres i relation til Deweys forståelse af uddannelsestænkning. I relation til 'moral education' redegøres der desuden for 'values education'. Derudover berøres den svenske empiriske værdipædagogik kort.

Idet synet på barnet er et centralt tema indenfor 'moral education' traditionen og i Deweys tænkning redegøres der for dette. I relation hertil inddrages J. Piaget, L. Kohlberg, E. Johansson og G. Matthews med henblik på en diskussion af barndomsmodeller. Endelig redegøres der for den klassiske dannelsesstænkning via W. Klafki og H.J. Gadamer, idet der i særlig grad fokuseres på anvendelsen af værdien frihed inden for denne tradition. Deweys position relateres til den tyske dannelsesstradition via L. Løvlie og P. Standish, idet hans begreb om intelligent tænkning ses som en transformation af et dannelsesbegreb, der især er inspireret af Kant og Hegel.

Kapitel 4 med titlen '*Dialog med det pædagogiske praksisfelt*' indeholder en redegørelse og analyse af et mindre antal interviews gennemført med lærere og pædagoger. Fokus i interviewene var på begreberne moral, etik og frihed. Interviewene er analyseret ved hjælp af Grounded Theorys redskaber. Udvalgte udsagn fra interviewene danner i kapitlet baggrund for at indgå i en art konstrueret sokratisk dialog med praksisfeltet. Et resultat af denne 'dialog' er opdagelsen af, at frihedsbegrebet for de interviewede er svært at håndtere, idet de løber ind i modsigelser, fordi de forstår frihed som en essens i mennesket. Samtidig kan man med inspiration fra Wittgenstein hævde, at den dagligdags brug af sproget er i orden, idet begreber bruges i forskellige konkrete sprogspil. Interviews er ikke tænkt som empirisk materiale, der kan repræsentere danske læreres og pædagogers opfattelse af frihed, moral og etik, men er tænkt som et eksempelmateriale.

Kapitel 5 med titlen '*Frihed som praksisværdi*' indeholder udviklingen og en definitionen af begrebet praksisværdi, som er inspireret af Deweys pragmatiske udlægning af ideer og Gadamers hermeneutiske filosofi. Frihed udlægges som praksisværdi og definitionens forskellige aspekter diskuteres. Efterfølgende diskuteres Deweys syn på frihedsbegrebet. Efter en diskussion af frihedsbegrebet ontologiske og normative status gennemgås strategiske og visionære aspekter ved frihedsbegrebet via Foucaults begrebet om selvteknologi og Baumanns sociologiske bestemmelse af frihedsbegrebet. Endelig

undersøges værdien frihed som en værdi i praksis. Dette gøres blandt andet ved hjælp af Wittgensteins begreb om sprogspil og ved inddragelse af eksempler fra interviewmateriale.

Kapitel 6 med titlen *'Det ontologiske og dannelsesteoretiske læringsbegreb'* indeholder en tematisering af læringsbegrebet med henblik på at sætte dette i relation til moralsk og etisk læring. Der foretages en opdeling af læring, som et ontologisk begreb, i en ontologisk og en dannelsesteoretisk læringsdimension, idet disse dimensioner bruges til at indkredse karakteristika ved et læringsbegreb, der angår moralsk og etisk læring. Læringsbegrebet diskuteres med udgangspunkt i Deweys teori om læring samt ved hjælp af det centrale begreb 'disjunktion' i Jarvis' læringsteori. Begrebet disjunktion bruges til at tematisere spørgsmålet om individets mulighed for unikhed og autenticitet i relation til læring. Endelig afsluttes kapitlet med at introducere begrebet om frihed som praksisværdi i det moralske valg.

Kapitel 7 med titlen *'Frihed som praksisværdi i det moralske valg'* indeholder en udlægning af dimensioner i begrebet om frihed som praksisværdi i det moralske valg. Disse dimensioner er: Dømmekraft, rådslagning, intelligent handlen, refleksion og alvorlighed. Der argumenteres, ved en gennemgang af de enkelte dimensioner, for, at frihed som praksisværdi er egenskab ved disse dimensioner og dermed kan begrundes som dannelses- og læringsværdi i relation til moralsk og etisk læring. Der inddrages endvidere et eksistentiaalistisk perspektiv i forhold til at tematisere valget som centralt for at forstå, hvad det vil sige at være og at lære at blive en moralsk person.

Kapitel 8 med titlen *'Afslutning'* indeholder en opsamling og sammenfatning af afhandlingens temaer og konklusioner.

English Summary

Freedom as a value of practice in moral and ethical learning

The PhD thesis is focussing on freedom as a moral value in moral and ethical learning.

Freedom as a moral value is explored, analyzed and outlined as a value of formation and content of learning within a conceptual framework set by moral and ethical learning.

The thesis is a theoretical study within the area of philosophy of education. In addition a number of examples from the educational practice are applied. These examples, which are analysed and discussed, are taken from a few interviews given by social researchers and teachers.

The pragmatic philosophy of Dewey is the most important source of inspiration for the discussion, argumentation and development of concepts and theory in the thesis. Apart from the philosophy and educational theory of Dewey, especially theories and concepts of Kant, Hegel, Peters, Wittgenstein, Gadamer, Foucault, Bauman, Jarvis, Taylor and Lovibond are applied.

The overall structure of the thesis is as follows.

The concept of freedom in relation to moral and ethical learning is qualified and developed through three stages which are outlined below:

1. The exploration of freedom as a moral value and a value of formation in relation to moral and ethical learning.
2. The development of the concept 'value of practice' in order to conceptualize freedom as an active and applied tool in educational practice with specific reference to moral and ethical learning.
3. The development of the concept 'freedom as a value of practice in the moral choice' in order to outline how freedom as a moral value is to be understood as a content of formation and learning in moral and ethical learning.

The double concept of moral and ethical learning is offered as a conceptual framework for the study of freedom as a moral value in an educational context. The concept of moral and

ethical learning can be split up into the two dimensions moral learning and ethical learning. Moral learning describes the human being who learns to become a moral person from the perspective of being situated and embedded in a society or a culture, while ethical learning describes the human being who learns to become a moral person by reflecting on the habits of moral life. Inspired by the non dualistic philosophy of John Dewey the relationship between the two dimensions is seen as a playing together, rather than as being in an oppositional or paradoxical state between the predictable and the challenge of the predictable. The concept of freedom plays an important role in the relationship between moral and ethical learning. In accordance with Dewey's moral philosophy, habits of moral life are seen as constitutive for the habit of reflection. According to his view there seems to be a non dualistic relationship between the learning of moral habits and learning of reflection on moral habits. Freedom as a moral value is seen as being constitutive of both dimensions although unfolded in different practices of freedom.

The concept of freedom is explored and discussed from a pragmatic point of view as an active value which works and is applied in educational practice. Inspired by Dewey's general understanding and outline of concepts and ideas as working, active and living tools, and the hermeneutic philosophy of Gadamer the concept 'value of practice' is developed.

The concept 'value of practice' is defined in the following way: *A value of practice is an idea loaded with value, which is applied as an intentional tool in practice. A value of practice is working as a constitutive value in relation to situations and actions. Due to being a constitutive value of situations and actions it can be described as a property of situations and actions. As a constitutive idea it points backwards to previous experiences and 'effective history' ('Wirkungsgeschichte') while at the same time it points forward to a given situation and action.*

In principle all values can be defined as values of practice. However, in the thesis focus is on freedom as a value of practice. As a consequence the definition of the concept 'value of practice' in the thesis is to be understood as an analytical tool developed in order to enable an exploration of the concept of freedom.

The concept of freedom as a value of practice is elaborated on and other concepts are introduced. Related to the understanding of freedom as an intentional tool in an educational context, freedom is seen as a strategic and visionary value and as a means and an aim.

These aspects are analysed in terms of Foucault's concept 'technology of the self' and Bauman's sociological analysis of the concept of freedom.

The concept of learning is, inspired by Dewey, defined as an ontological concept of learning containing both an ontological and a normative dimension. Moral and ethical learning is seen as a lifelong human condition, and being a moral person is seen as constitutive of being a person or being a self. Moral and ethical learning as a human condition is outlined in terms of Jarvis' concept of disjunction. Jarvis defines learning as beginning with a disjunction 'between individually biography and the socially constructed experience'.

The concept of disjunction leads to the concept of moral choice. In order to outline freedom as a value of practice as a content of moral and ethical learning the concept 'freedom as a value of practice in the moral choice' is introduced. Freedom as a value of practice in the moral choice is outlined as dimensions of practices of freedom. The dimensions are related to moral and ethical learning by an investigation of the moral choice in the perspective of moral learning and ethical learning. From the perspective of moral learning freedom as a value of practice is unfolded as judgment, deliberation and intelligent action and thinking. From the perspective of ethical learning freedom as a value of practice is unfolded as reflection and challenge of moral habits. An overall dimension which cannot be isolated from the other dimensions is the dimension of seriousness which is inspired by Lovibond. The dimension of seriousness unfolds freedom as a value of practice constituting the individual moral person who mediates between individuality and the common good ('Allgemeinheit') as a human condition.

The concluding statement of the thesis is that freedom as a moral value can be outlined and justified as a content of formation and learning in moral and ethical learning by means of the concept 'freedom as a value of practice' and the elaboration of the concept 'freedom as a value of practice in the moral choice'.

In the following an overview will be given of the contents of the specific chapters of the thesis.

Chapter 1. entitled '*Introduction*' consists of a narrowing down of the concept of freedom as a moral value and a value of formation in an educational context. Freedom in a more general sense is discussed as an important idea in the understanding and self understanding

of human beings. Principles in the Danish education system are presented, with focus on the concept of freedom as an educational aim.

Chapter 2 entitled '*Morality and ethics and moral and ethical learning*' consists of a terminological discussion of the concepts of morality and ethics and the concept of moral and ethical learning. On the basis of Dewey's moral philosophy the concept of morality is discussed.

Dewey's critique of dualistic thinking is outlined and his development of the concept of intelligent action as a transformation of the concept of rationality is outlined. Dewey transforms a concept of rationality which distinguishes between reason as a seat for secure knowledge on the one hand and experience and action as an area of not secure knowledge on the other hand.

In connection with the terminological discussion of the concepts of morality, ethics and moral and ethical learning and the outline of the non dualistic stand of Dewey, a discussion of the classical concept of the pedagogical paradox is included in order to outline the relationship between moral and ethical learning. Moral and ethical learning is outlined as a playing together of the predictable and the challenging of the predictable. In this context it is discussed what it means to be a moral person in late modern society.

Chapter 3 entitled '*A landscape of concepts in relation to moral and ethical learning and freedom*' contains a review of a range of concepts and positions which are related to moral and ethical learning. The chapter outlines how freedom is applied and justified in different positions and specifically in the tradition of moral education. On the basis of the educational philosophy of R. S. Peters the area of moral education is described and discussed in relation to Dewey's philosophy of education. In addition values education is discussed. The empirical tradition of values education is briefly touched on.

Due to the importance of the view of childhood within the tradition of moral education and in the philosophy of education of Dewey the view of childhood is outlined and discussed. In relation to the discussion of the view of childhood the theories of L. Kohlberg, J. Piaget and E. Johansson are included.

The German concept of '*Bildung*' is shortly outlined and discussed. In this discussion Klafki and Gadamer are included. The position of Dewey is related to the concept of '*Bildung*' and through an interpretation of L. Løvlie and P. Standish Dewey's pragmatic

concept of intelligent thinking and action is seen as a transformation of a mixture of a Kantian and Hegelian concept of Bildung.

Chapter 4 with the entitled '*Dialogue with the pedagogical field of practice*' consists of reviews and analyses of four interviews given by teachers and social educators. Focus in the interviews is on the concepts of morality, ethics and freedom. The interviews are analysed by means of analytical tools taken from Grounded Theory as it is presented by A. Strauss and J. Corbin. Selected statements from the interviews are applied in a kind of Socratic dialogue with the field of practice. In addition analytic tools from the analytical tradition of education, which is inspired by (the late) Wittgenstein, are applied. A result of this constructed dialogue is the assumption that it is difficult for the teachers and social educators to avoid contradicting themselves due to their use of the concept of freedom as an essence in man. Another interpretation also inspired by Wittgenstein is that the ordinary use of the language is in order due to the application of the concept of freedom in various language games.

The interviews are not seen as empirical material which represents how Danish teachers and social educators conceive of the concepts of freedom, morality and ethics. Instead it is applied as a source of examples.

Chapter 5 entitled '*Freedom as a value of practice*' comprises the development and the definition of the concept 'value of practice'. The concept 'value of practice' is inspired by Dewey's pragmatic understanding of ideas and Gadamer's hermeneutic philosophy. Freedom is defined as a value of practice and the different aspects of the definitions are discussed. Then Dewey's view of the concept of freedom is discussed. After a discussion of the ontological and normative status of the concept of freedom, strategic and visionary aspects of the concept of freedom as a value of practice are discussed. The strategic and visionary aspects are discussed by means of Foucault's concept 'technology of the self' and Bauman's sociological outlining of the concept of freedom. Finally freedom is explored as a value in practice by means of Wittgenstein's concept of language game and by application of examples from the interviews.

Chapter 6 entitled '*The ontological and formation theoretical (Bildungstheoretische) concept of learning*' contains a discussion of the concept of learning with reference to the

concept of moral and ethical learning. The concept of learning is split up into an ontological dimension and a normative theoretical dimension. The dimensions are used to describe the characteristics of a concept of learning concerning moral and ethical learning. The concept of learning is discussed from an outset in Dewey's theory of learning and by means of the central concept of 'disjunction' which is taken from the theory of learning of P. Jarvis. The concept of disjunction is applied with regard to a discussion of the possibility for the individual of being unique and authentic in the situation of learning.

Chapter 7 entitled '*Freedom as a value of practice in the moral choice*' outlines dimensions in the concept of 'freedom as a value of practice in the moral choice'. From the perspective of moral and ethical learning it is argued that the dimensions are: judgment, deliberation, intelligent action, reflection and seriousness. In the outline of the dimensions it is argued that freedom as a value of practice can be seen as a property of the dimensions and therefore can be justified as a content of formation and learning in moral and ethical learning. An existentialistic perspective is added in order to emphasize the moral choice as an aspect in the understanding of the meaning of being and becoming a moral person in a learning perspective.

Chapter 8 entitled '*Conclusion*' contains a summary and the conclusion of the thesis.

Litteraturliste

- Adams, R. (1976): *Watership Down*. Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books.
- Adorno, T. W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T.W. (1978): *Philosophie der neuen Musik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T.W. (1988): *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T.W. (1973): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Aristoteles (2001): *Etikken*. København, Det Lille Forlag / Samlerens Bogklub.
- Audi, R. (1997): *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2003): *Frihed*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Biblen* (1992) Viborg, Det Danske Bibelselskab
- Berger, L.B. & Luckmann, T. (1991): *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Penguin.
- Berlin, I (2002): Two concepts of Liberty, In: Berlin, I. *Liberty*. Oxford University Press, Oxford.
- Biesta, G. J.J. & Burbules, N.C. (2003): *Pragmatism and Educational Research*. Lanhan, Boulder, New York, Toronto, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Biesta, G. (2005): Against Learning. In: *Nordisk Pedagogik*, nr. 1, 2005 Vol 25 Jubilee Issue, Oslo, Universitetsforlaget.
- Bradbury, J. (1973): *Den illustrerede mand*. Nørhaven: Stig Vendelkærs Forlag.
- Brezinka, Wolfgang (1994): *Belief, Morals and Education*. Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sydney, Avebury.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Callan, E. (1994): Autonomy and Alienation. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol.28, No. 1, 1994. Oxford, Blackwell Publishers.
- Callan, E. & White, J. (2003): Liberalism and Communitarianism. In: Blake, N. et al. (ed.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Cornwall, United Kingdom, Blackwell Publishers.

- Camus, A.(1995): *Sisyfosmyten*. København, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Carr, D. (1991): *Educating the Virtues*. London and New York, Routledge.
- Colnerud, G. och Thornberg, R. (2003): *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm, Skolverket
- Colnerud, G.(2004): Lärares moraliska praktik. In: Colnerud, G. m.fl. (red.): *Skolans moralisk och demokratiska praktik*. Linköping, Linköpings universitet, UniTryck
- Darling, J. (1994): *Child-centred Education and its critics*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Dewey, J. ([1891] 1969): *Outlines of a Critical Theory of Ethics*. In: *John Dewey The Early Works*, Vol 3. Carbondale and Edwardsvill, Southern Illinois Press
- Dewey J. ([1909]1969): *Moral Principles in education*. Greenwood Press Publishers, New York.
- Dewey, J. ([1910]1991): *How we think*. New York, Prometheus Books,
- Dewey, J. ([1916]1997): *Democracy and Education*. New York, The Free Press.
- Dewey, J. ([1920] 1957): *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon Press
- Dewey, J. ([1920] 1983): An Analysis of Reflective Thought. In: *John Dewey, The Middle Works* Vol. 13, Ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. ([1922] 1988): *Human Nature and Conduct*. In: *John Dewey, The Middle Works* Vol. 14, Ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. ([1929] 1990): *The Quest for Certainty*. In: *John Dewey, The Later Works*, Vol. 4. Ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. ([1930] 1988): Construction and Criticism. In: *John Dewey The Later Works*, Vol. 5. Ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. and Tufts, J.H. ([1932] 1989): *Ethics*. In: *John Dewey, The Later Works*, Vol. 7: Ed.by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsvill: Southern Illinois Press.
- Dewey. J. ([1938] 1988): Experience and Education. In: *John Dewey The Later Works*, Vol. 13. Ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. ([1939] 1988): Theory of Valuation. In: *John Dewey The Later Works* Vol. 13. Ed. by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. ([1948] 1991): *Knowing and the Known*. In: *John Dewey The Later Works* Vol. 16. Ed. by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dostojevski F.(2003): *Forbrydelse og Straf*. København, Rosinante og Gyldendals Bogklubber.
- Fink, H.(2005): Dewey og pragmatismen. Forelæsning d.16.marts 2005, Institut for læring, Aalborg Universitet.
- Elkjær, B. (2005): *Når læring går på arbejde*. København, Forlaget Samfundslitteratur.
- Foucault, M. (1994): The ethics of the Concern of the Self as a Practice of Freedom. In: M. Foucault, M.: *Ethics*, The New Press.
- M. Foucault (1988): Two technologies of the Self. In: Martin, L.H., Gutman, H. P.H. Hutton (red.): *Technologies of the Self*. The University of Massachusetts Press, Amherst.
- Gadamer, H.- G. (1986): *Wahrheit und Methode*. Tübingen, J.C.B.Mohr (Paul Siebeck)
- Gadamer, H.- G. (2001): Education is Self-Education. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 35, no.4, Oxford, Blackwell Publishers.
- Giddens, A. (1996). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press
- Gouinlock, A. (1978): Dewey's Theory of Moral Deliberation. In: *Ethics*, Vol 88, No 3, s.218-228.
- Gregersen, L. og Lindhard, B.(red.)(2001): *Trin for trin 2*. Herning: Special-pædagogisk Forlag (Original title: *Second Step, a violence-Prevention Curriculum Preschool-Kindergarten*. 1991 Washington: Committee for Children(ophavsret).
- Hacker, P.M.S. (2006) Human Nature – Minds and Bodies (Plenary Paper) In: *Conference Programme*, Philosophy of Education Society of Great Britain, Annual Conference March/April 2006.
- Halstead, J.M. & McLaughlin, T.H. (1999): Education in character and virtue. In: Halstead, J. M. & McLaughlin, T. H. (Ed.): *Education in Morality*. London and New York, Routledge.
- Hansen, M. m.fl. (1997): *Psykologisk-pædagogisk Ordbog*, København, Gyldendal/Samlerens Bogklub.
- Haydon, G. (1999): *Violence and the Demand for Moral Education/Journal of Philosophy of Education* vol 33, 1999. Oxford, Blackwell Publishing.

- Haydon, G. (2004): Values education: Sustaining the ethical environment. In: *Journal of Moral Education*, Vol. 33, No. 2, June 2004. Oxford, Routledge.
- Hegel, G.W.F. (1976): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Hegel, G.W.F.(1973): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Hirst, P.H. & White, P. (1998): *Philosophy of Education*, vol. 1. London and New York, Routledge.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1998): Education and philosophy. In Hirst, P.H. & White, P.: *Philosophy of Education*, vol. 1. London and New York, Routledge.
- Horkheimer & Adorno (1985): *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.
- Hviid, P. (1996): Blandt Venner. In: Cecchin, D. & Sander, E. *Pædagogens kompetencer*, København, BUPL.
- Illeris, K. (1999): *Læring*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K.(2006): *Læring*. 2.reviderede udgave. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Jarman, D.(1993). *Wittgenstein*. England. Videofilm, Floria Film
- Jarvis, P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*. New York, Croom Held.
- Jarvis, P. (1992): *Paradoxes of Learning*. San Franscisco, Jossey-Bass Inc.
- Jarvis, P. (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London and New York, Routledge.
- Johansson, E. (2001): *Små børns etik*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I (1966): *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart, Reclam.
- Kant, I.(2000): *Om Pædagogik*, København, Samleren.
- Kant, I.1974): *Kritik der praktischen Vernunft & Grundlegeung zur Metaphysik der Sitten*, Werkausgabe Band VII. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Kaufman, Philip (1978): *Invasion of the bodysnatchers*, film instrueret af Philip Kaufman.
- Kemp, P. (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Kierkegaard, S.(1981): *Enten – Eller*, Bind 2. København, Gyldendal
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Kohlberg, L. (1981): *The philosophy of Moral Development: Essays on Moral Development*, volume 1. San Francisco, Harper & Row.

- Langewand, A. (2001): Children's rights and education. In: Heyting, F., Lenzen, D. and White, J.: *Methods in Philosophy of Education*. London and New York, Routledge.
- Lovibond: S. (2002): *Ethical Formation*. Cambridge, Massachusetts, London, Harward University Press.
- Løvlie, L. & Standish, P. (2002): Bildung and the idea of a liberal education. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol 36 Issue 3 August 2002. Oxford, Blackwell Publishers.
- Løvlie, L. (1995): On the Educative Reading of Hegel's 'Phenomenology of spirit' . *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39.4, s. 277-294.
- Matthews, G.B. (1996): *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Massachusetts, London, Harward University Press.
- Mead, G.H.(1967): *Mind, Self & Society volume 1*. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Montessori, M. (1934): *Haandbog i Montessorimetoden*. København, Andr. Fre. Høst & Søns Forlag.
- Nielsen, F.V. (2004): Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- O'Hear, A.(1998): Moral Education. In: Hirst, P. H . & White, P. : *Philosophy of Education*, vol. IV, London, New York, Routledge.
- Oettingen, A.von (2001): *Det pædagogiske paradoks*. Århus, KLIM
- Peters, R. S. (1972): *Ethics and Education*, Unwin University books, London
- Peters, R. S. (1974a): Freedom and the Development of the free man. In: Peters, R. S.: *Psychology and ethical development*. London, Unwin University Books.
- Peters, R. S. (1974b): Moral Development and Moral Learning. In: Peters, R. S. : *Psychology and ethical development*. London, Unwin University Books.
- Peters, R. S. (1998): Reason and habit: the paradox of moral education. In: Hirst, P.H. and White, P.: *Philosophy of Education*, vol. IV, Routledge, London and New York.
- Piaget, J. (1997): *The Moral Judgement of the Child*. New York, Free Press Paperbacks.
- Platon (1990): *Staten*. København, Museum Tuscalanums Forlag.
- Politikens Retskrivnings- og Betydningsordbog* (2005). Redaktion Becker-Christensen, C., København: Politikens Forlagshus A/S.
- Polyani, M. (1983): *The tacit Dimension*. Gloucester, Mass Peter Smith.
- Rousseau, J.-J.(1997): *Emile*. København, Borgen.

- Ryan, A. (1995): *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York, London, W.W. Norton & Company.
- Saito, Naoko. (2005): *The Gleam of Light*. New York, Fordham University Press.
- Schaffer, R. S. (2000): *Social Udvikling*. København, Pædagogisk Bogklub/Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende Praktiker*. Århus, Klim.
- Sigsgaard, E. (2002): *Skældud*. København, Pædagogisk Bogklub/Hans Reitzels Forlag.
- Skinner, B. F. (1971): *Beyond Freedom and Dignity*. New York, Alfred A. Knopf.
- Sløk, J. (1983): *Eksistentialisme*, København, Munksgaard.
- Spinoza, B. de (1996): *Etik*. København, Munksgaard, Rosinante.
- Stern, D. N. (1998): *De første seks måneder*. København, Pædagogisk Bogklub/Hans Reitzels Forlag.
- Strauss, A. and Corbin J. (1998): *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi, SAGE Publications.
- Taylor, C. (1992): *Sources of the Self*. Cambridge, USA, The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Taylor, C. (1991): *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard University Press.
- C. Taylor (1996): Foucault on Freedom and Truth. In: Couzens, D. Hoy (ed): *Foucault : A critical Reader*. Oxford, UK, Cambridge, USA, Blackwell.
- Taylor, C. (1997): What's wrong with negative liberty. In: Goodin og Pettit (eds.): *Contemporary Political Philosophy – an Anthology*. Oxford, Blackwell.
- Thompson, C. (2005): The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 39. Issue 3. Oxford, Blackwell Publishing.
- Thornberg, R. (2004): Dunkla vrår i skolans värdepedagogiska praktik. In: Colnerud, G. m.fl. (red.): *Skolans moraliska och demokratiska praktik*. Linköping, Linköpings universitet, UniTryck.
- Thornberg, R. (2006): Hushing as a moral dilemma in the classroom. In: *Journal of Moral Education Vol. 35, No1, 2006*. Oxford, Routledge.
- Vansieleghem, N. (2005): Philosophy for Children as the Wind of Thinking. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, Issue 1, Oxford, Blackwell Publishing.
- Varming, O. m.fl.(2000): *Opslagsbog om opdragelse*. København, Pædagogisk Bogklub.

- White, J. & P. White (2001): An analytical perspective on education and children's rights. In: Heyting, F., Lenzen, D. and White, J. (Ed.): *Methods in Philosophy of Education*. London and New York, Routledge.
- Wiberg, M. (2004) Frihed og børns etiske dannelse. In: Harboe m.fl. (red.) *Det gode liv mere end dig selv*. Århus, Forlaget Philosophia.
- Wiberg, M. (2006) Den moralske og etiske agent i et læringsperspektiv. In: Laursen, E, m.fl.(red.): *Tanker til tiden – om studier af læring*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Williams, L.P. (1992): The Eksperimentalist's Conception of Freedom. In: Tiles, J.E.: *John Dewey Critical Assesments*. London and New York, Routledge.
- Winch, P. (1998): *The Philosophy of Human Learning*. London and New York, Routledge
- Wittgenstein, L. (1984): *Philosophische Untersuchungen*. In: Wittgenstein, L. Werkausgabe *Band 1*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Zeuner, L. (1996): Modernitetens pædagogik. In: Cecchin, D. & Sander, E.(red.): *Pædagogens kompetencer*, København, BUPL.